

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS  
CAMPUS DE ARARAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**KEILA HELLEN BARBATO MARCONDES**

*Continuidades e discontinuidades na transição da  
Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto  
de nove anos.*

Araraquara

2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS  
CAMPUS DE ARARAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**KEILA HELLEN BARBATO MARCONDES**

*Continuidades e discontinuidades na transição da  
Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto  
de nove anos.*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Araraquara

2012

**Keila Hellen Barbato Marcondes**

*Continuidades e descontinuidades na transição da  
Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto  
de nove anos.*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Banca Examinadora:**

Profª Drª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo – Presidente e Orientadora.

---

Profª Drª Luciana Maria Giovanni – Membro efetivo

---

Profª Drª Maristela Angotti – Membro efetivo.

---

Profª Drª Maria Regina Guarnieri – Membro efetivo

---

Profª Drª Taciana Mirna Sambrano – Membro efetivo

---

Profª Drª Márcia Cristina Argenti Perez – Membro suplente.

---

Profª Drª Gisela do Carmo Lourencetti – Membro suplente.

---

Profª Drª Aline Sommerhalder – Membro suplente.

---

Araraquara, 23 de março de 2012.

## Dedicatória

Dedico o trabalho ao pilar que me sustenta há muitos anos: minha família. Aos meus pais Inês e Benedito, que com toda a luta, determinação e carinho não mediram esforços e sacrifícios para que minha irmã e eu pudéssemos hoje ser o que somos. À minha irmã Sheila, companheira da infância, adolescência, vida adulta e um dia, na velhice! E ao Carlos (Judeu) que entra na família para compô-la, tornando-se essencial.

Dedico ainda o trabalho à razão de ele existir, às crianças!

## **Agradecimentos**

A construção do presente estudo não foi realizada de forma solitária, foram diversos companheiros(as) que foram ombros, ouvidos, olhares atentos, gestos de carinho e apoios nessa trajetória. Não há como finalizar tão importante etapa sem agradecer, imensamente, às pessoas que tornaram esse trabalho possível.

Agradeço primeiramente à minha família, pilar de sustentação da minha vida, minha mãe Inês e meu pai Benedito, que desde a minha infância foram exemplos de dedicação e luta, sendo sinônimos de amor desmedido. Com eles aprendi a superar as adversidades, a ter esperança e a conhecer o verdadeiro amor e carinho. Se fosse dada a mim a chance de escolher quais pais gostaria de ter nessa vida, com certeza seriam vocês! À minha irmã, que é parte essencial da minha história, companheira das brincadeiras de infância, do mundo imaginário, que me ensinou a andar de bicicleta, a brincar de casinha com tijolos e madeira e a conversar com os animais, hoje exemplo de caráter, honestidade e de profissionalismo.

Ao Carlos (Judeu) Motta, companheiro de jornada, sinônimo de amor, paciência, incentivo e ternura. Capaz de adiar seus sonhos para que eu realizasse os meus, mais do que isso, capaz de vivenciar minhas conquistas como suas também. Obrigada por todo amor, cuidado, companheirismo e admiração. Pedalaremos por muitos anos nessa nossa vida juntos!

Meus agradecimentos sinceros a Lourdes Motta, Sérgio Motta, Juliana Moraes e aos meus sobrinhos Leonardo e João Pedro, por compreenderem minhas ausências e meus afazeres, sendo sempre figuras de apoio e incentivo na minha trajetória acadêmica e pessoal.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Maristela Angotti e à Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri, pelas contribuições imprescindíveis no momento da qualificação do trabalho e na banca da defesa. Obrigada por me acompanharem desde o primeiro ano de graduação. Tenham certeza que são peças essenciais na minha vida profissional e pessoal.

Meus agradecimentos também à Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, pela leitura atenta e minuciosa, assim como pelas ricas contribuições. Agradeço ainda à Profa. Dra. Taciana Mirna Sambrano, com quem tive o

privilégio de aprender muito desde minha entrada na graduação nesta Universidade. Muito obrigada pelo cuidado da leitura, pelo carinho e pelas valiosas sugestões.

Agradeço ainda à Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez, à Profa. Dra. Aline Sommerhalder e à Profa. Dra. Gisela do Carmo Lourencetti, pela gentileza do aceite em também comporem a banca.

Às diretoras e professoras dos Centros de Educação e Recreação e das Escolas de Ensino Fundamental, assim como as responsáveis pelas crianças participantes desta pesquisa, as quais abriram as portas das instituições e das casas, respectivamente, para que eu pudesse conhecer seus mundos e toda a complexidade que os compõe.

Um agradecimento especial às crianças que participam do estudo e às que conviveram comigo nesse período de coleta de dados. O que aprendi com elas não tem como ser mensurado. Elas me possibilitaram o reencontro com a sensibilidade, com o mágico e invisível aos olhos, fizeram com que eu me surpreendesse com o que já me era considerado familiar e que não considerasse natural aquilo que por tempos tinha cristalizado. Elas me ensinaram, sem sombra de dúvidas, a ver e olhar, ouvir e escutar e acima de tudo, sentir.

Agradeço aos meus amigos(as) que, como diria Vinicius de Moraes, são seres que a vida não explica. Não consigo dimensionar a importância que cada um de vocês tem em minha vida, mas são todos essenciais.

Ao pessoal de Porto Ferreira, grandes amigos de infância, agradeço a paciência, o entendimento pelas minhas ausências e pelo meu cansaço ao longo desses quatro anos. Em especial, muito obrigada à Jamila Cancian, Rodrigo Pimenta (Fininho), Marquinhos Marcondes e à pequena Lorena, sempre preocupados, buscando notícias de como eu estava, por criarem estratégias para sempre estarem perto de mim e por serem essenciais em minha vida há muitas décadas.

Não tenho como esquecer também das grandes amigas de históricas jornadas, Gabriela Maffei, Fabíola Camargo, Lena Bimbatti, Lucimara de Paula, Carla Barreto, Gisele Côrtes, Elaine de Oliveira, Tatiana Augusto, Camila Moretti, e Maria Fernanda Luiz, meus grandes amigos Vlamir Marques, Murilo Bereta e Alexandre Faraoni, assim como a pequena Gabriela (Bibi) e meu

afilhado Vinícius, cada um de um modo diferente, em um momento e lugar distinto foi parte da minha base de sustentação nessa trajetória. Foram inúmeras conversas, busca de auxílio e descobertas acadêmicas, profissionais e de vida junto a vocês, sempre com muito companheirismo, amor fraterno e suporte. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

Igualmente importante as(os) amigas(os) da graduação, (as)os quais caminham até hoje junto a mim: Daniel Vazquez, André Rocha, Fábio Maiolini, Tarcila Miranda, Juliana Martins, Carla Bello, Renata Fray e Priscila Engracia. Apesar das distâncias físicas, vocês sempre serão parte da minha vida e história.

Aos amigos Clayton da Silva Carmo e Robson da Silva Amaral, meus mais sinceros agradecimentos, não somente pelo companheirismo, carinho e cuidado que temos, mas por serem os semeadores da ideia que agora resulta nesse estudo. Foi graças às nossas conversas nas salas dos professores sobre a ludicidade e o brincar e às nossas crises profissionais ao observar as crianças tornarem-se alunos, desprovidas de sua essência infantil ao adentrarem mais cedo no Ensino Fundamental, que surge a intenção desse estudo.

Aos amigos(as) do grupo de pesquisa “Desenvolvimento e Educação no Contexto da Família e da Escola”, Luciana Ponce, Saulo Moscardini, Gabriela Maffei e Adriana de Oliveira, pelas conversas sérias, comprometidas e que tornam a construção do conhecimento uma tarefa menos árdua.

Agradeço a prestatividade da Equipe da Seção de Pós-Graduação, em especial à Lidiane Garcia, que para além do seu profissionalismo exemplar, sempre foi gentil e acolhedora.

À Camila Höfling pela cuidadosa revisão realizada na presente pesquisa, desenvolvendo um trabalho com extremo esmero e carinho.

Meus agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudo concedida durante os três anos de realização da pesquisa.

Por fim, agradeço a Deus, tal como eu O concebo, pois a fé não é algo que precisa de nomes ou rótulos, é preciso senti-la!

## **Agradecimento especial**

Há exatos quinze anos atrás, eu iniciava minha jornada no mundo universitário, chegava à UNESP de Araraquara, cursando o primeiro ano de Pedagogia. Apesar da pouca idade, tinha uma certeza: queria pesquisar dentro da área da Psicologia da Educação. Esse desejo me fez buscar, no manual que recebíamos na matrícula, os nomes dos docentes que trabalhavam nesse Departamento. Na época, meu interesse era a Educação Especial. Entre os nomes e as descrições de pesquisas desenvolvidas pelos professores, encontrei um que para sempre mudaria minha visão acadêmica, profissional e pessoal: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Fui encontrá-la em um evento do antigo CEAO que acontecia no Anfiteatro A da Faculdade, me apresentei e então, gentilmente, concordou em me orientar e indicou que passasse em sua sala.

Desta data em diante, passa a fazer parte em minha vida não só uma das pesquisadoras que mais admiro, mas também uma professora preocupada, uma orientadora incansável e gentil, uma mãe de dois filhos que são o brilho de seus olhos, uma esposa companheira, uma filha exemplar, minha amiga e “mãe acadêmica”.

Não consigo mensurar, Silvia, o que você significa em minha vida. Foi junto à você que descobri a paixão pela pesquisa e que aprendi o que é necessário para ser um pesquisador, pois tinha em você meu maior exemplo, uma profissional competente, ética, determinada, íntegra, rigorosa e ao mesmo tempo humilde, terna e carinhosa.

Você soube me conduzir no caminho da pesquisa, analisando as horas certas de segurar em minhas mãos e as horas em que era necessário deixá-las livres, para que eu procurasse também os caminhos.

Foram longos anos vendo, da janela de sua sala, a árvore do espelho d'água ficar com as folhas amarelas, imagem essa que estará eternizada no meu coração e em minha memória.

Uma das coisas mais acertadas em minha vida foi tê-la procurado em 1997, e minha maior sorte foi você ter aceitado ser minha orientadora! Muito obrigado por todo o aprendizado!



O menino ia no mato. E a onça comeu ele. Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino. E ele foi contar para a mãe.

A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que o caminhão passou por dentro do seu corpo?

É que o caminhão só passou renteando meu corpo e eu desviei depressa. Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia. Eu não preciso de fazer razão.

*(MANOEL DE BARROS - Tratado geral das grandezas do ínfimo, 2001)*

## RESUMO

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental mostra-se um momento crítico para o desenvolvimento infantil, principalmente quando esta ocorre conjuntamente com ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Assim sendo, o presente estudo objetiva compreender quais as continuidades e discontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos e como estas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares. O estudo adota como principais referenciais teóricos a abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner e os estudos da Sociologia da Infância. A pesquisa longitudinal optou por um acompanhamento de um grupo de treze crianças que durante o ano de 2009 frequentavam as últimas etapas da Educação Infantil (quarta e quinta etapa) e no ano de 2010 estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiros e segundos anos) em instituições da rede municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e estadual (Ensino Fundamental) em um município do interior do Estado de São Paulo. Foram sujeitos ainda os respectivos responsáveis e as docentes em cada uma das instituições que as crianças frequentaram ao longo de dois anos. Os dados foram coletados através de observações no ambiente escolar durante um semestre na Educação Infantil e um ano letivo no Ensino Fundamental, entrevistas com responsáveis e professores no final de cada ano letivo e encontros com pequenos grupos de crianças, nos quais estes produziam desenhos temáticos e, em seguida, uma conversa baseada em um roteiro guia. Os dados coletados nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental foram inicialmente categorizados separadamente (entrevistas e observações), para que, em um segundo momento, fossem triangulados e divididos em duas seções: 1) Educação Infantil e Ensino Fundamental: tempos, espaços e práticas educativas; e 2) Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: influências múltiplas para o desenvolvimento humano. Os resultados destacam que a transição entre os dois ambientes mostra-se um momento de grande tensão em que há o desejo pelo crescimento e pelo “aprender”, contudo, há temores e desencontros. Destaca-se também as discontinuidades existentes entre os dois ambientes pesquisados, identificadas nos espaços físicos que se mostram menos adaptados nas escolas, assim como a diminuição no tempo de brincar, o desaparecimento da ludicidade e da fruição no Ensino Fundamental, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas à alfabetização em seus moldes tradicionais. Pode-se concluir que é urgente que se reflita sobre o momento de transição entre estes dois contextos, apontando que é necessário que haja uma maior vinculação para que não ocorram mudanças abruptas, as quais afetam o desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Transição Educação Infantil – Ensino Fundamental; Pesquisa longitudinal; Perspectiva bioecológica.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuities and discontinuities in the transition from Preschool to nine-year-long Primary School context.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

### ABSTRACT

The transition from Preschool to Primary School is a critical moment to the child's development, especially when it happens at the same time as the enlargement of Primary School from eight to nine years. Thus, this work aims to understand the continuities and discontinuities present in the organization and the pedagogical practices at the moment of transition from Preschool to the nine-year-long Primary School and how they are faced and realized by children, teachers and children's relatives. We adopted as main theoretical references Bronfenbrenner's Bioecological theory and the studies on the Sociology of Childhood. We opted for a longitudinal study of a group of thirteen children who, in 2009, attended the last stages of Preschool (fourth and fifth stages) and in 2010 were at the initial years of Primary School (first and second grades) in municipal institutions (Preschool and Primary School) and state institutions (Primary School) in a city of São Paulo state, Brazil. The children's parents and/or guardians and the teachers were also subjects of this research in each institution. Data was collected through observations of the school environment during one semester at the Preschool and one school year at the Primary School, interviews with parents/guardians and teachers at the end of the school year, and meetings with small groups of children, in which they created thematic drawings and, then, participated in a conversation based on previous guidelines. That data was initially categorized separately (interviews and observations), in order to be, afterwards, crossed and divided in two sections: 1) Preschool and Primary School: periods, spaces and educational practices; and 2) Transition from Preschool to Primary School: multiple influences to the human development. The results showed that the transition between those two environments is considered a moment of great tension in which there is a desire for growth and learning, nevertheless the subjects face fear and disagreements, especially because it is a moment full of changes from the official implementation of the compulsory nine-year-long Primary School. The results also emphasized the discontinuities between those two environments, identified in the physical spaces that are less adapted in the schools, as well as the reduction of playtime, the disappearance of ludic activities and the fruition in the Primary School, centering the teaching practices in activities related to literacy in its traditional models. We point out that the attendance of Primary School enables children to live a new role – the student's role – however, it is understood as opposing to being a child. We may conclude that the reflection about the moment of transition between those two contexts is imperative, pointing that a greater bonding is necessary in order to prevent abrupt changes, which would affect the child's development.

Keywords: Transition from Preschool to Primary School, Longitudinal research; Bioecological perspective.

## Lista de figuras

|                                                                                                                                                                        | P.  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1- Minha escola - “O escorregador”. Produzido por: Mariana (C3) 4ª etapa – contexto A. (flores e escorregador de arco-íris)                                     | 203 |
| Figura 2- Minha escola - “Parquinho”. Produzido por: Gustavo (C6) 5ª Etapa. – contexto A. (Tanque de areia a esquerda, árvores, “gaiola” e escorregador)               | 203 |
| Figura 3- Figura 3 – Minha escola – “Brincando no parque”. Produzido por Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B.                                                         | 204 |
| Figura 4- Minha escola – “Brincar de lego”. Produzido por Matheus (C11) – 5ª etapa – contexto B. (Matheus, caixa de lego, árvore e castelinho da areia).               | 204 |
| Figura 5- Figura 5 – Minha escola (areia, brinquedos e flores) – Produzido por Tatiana (C8) – 1º ano A – Contexto B.                                                   | 206 |
| Figura 6- Figura 6 – Minha escola do ano passado (gira-gira, árvores e balanço) – Produzido por Andrea (C4) – 1º ano C – Contexto A.                                   | 206 |
| Figura 7- Minha professora e as alunas. Produzida por Helena (C5) – 5ª. Etapa – contexto A.                                                                            | 218 |
| Figura 8- – Minha professora “No jardim”. Produzido por Mariana (C3) – 4ª etapa – contexto A                                                                           | 219 |
| Figura 9- Minha professora “Em casa brincando”. Produzido por: Tatiana (C8) – 4ª. Etapa – contexto B.                                                                  | 220 |
| Figura 10 - Minha professora - “Na escola com a gente”. Produzido por: Neymar (C12) – 5ª etapa – contexto B.                                                           | 221 |
| Figura 11- Minha escola do ano que vem. Produzido por: Aninha (C1) – 4ª etapa – Contexto A). (Prédio da escola, no lado direito mesinha de estudar com quatro lugares. | 242 |
| Figura 12- Minha escola do ano que vem. Produzido por: Neymar (C12) – 5ª etapa – Contexto B). (Prédio da escola, mesa, professora e lousa).                            | 242 |
| Figura 13- Minha escola do ano que vem. Produzido por: Gustavo (C6) – 5ª etapa – Contexto A). (Prédio da escola, mesinha com 4 lugares).                               | 243 |
| Figura 14- Minha escola do ano atual. Produzido por: Andrea (C4) – 1 ano B – Contexto A). (Prédio da escola e a rua)                                                   | 244 |
| Figura 15- Minha escola atual. Produzido por: Aninha (C1) – 1 ano C – Contexto A). (Prédio da escola)                                                                  | 245 |
| Figura 16- Minha escola atual. Produzido por: Mariana (C3) – 1 ano C – Contexto A). (Prédio da escola)                                                                 | 245 |

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 17- “Minha escola atual. Produzido por: Neymar (C12) – 2 ano A – Contexto B). (Prédio da escola e área externa)                   | 246 |
| Figura 18- Minha escola atual. Produzido por: Tatiana (C8) – 1 ano A – Contexto B). (Prédio da escola, em dia de chuva, sol e arco-íris) | 246 |
| Figura 19- “Minha escola atual. Produzido por: Pedro (C13) – 2 ano B – Contexto B). (Prédio da escola na hora do recreio)                | 247 |
| Figura 20- “Minha professora e eu. Produzido por: Helena (C5) – 1 ano A – Contexto A). (Professora e Helena na sala de aula)             | 251 |
| Figura 21- Minha professora. Produzido por: Everton (C2) – 1 ano A – Contexto A).                                                        | 251 |
| Figura 22- Minha professora. Produzido por Andrea (C4)- 1 ano B – contexto A                                                             | 252 |
| Figura 23- - Minha professora no jardim. Produzido por Tatiana (C8)- 1 ano A – contexto B                                                | 252 |
| Figura 24- Minha professora Produzido por Éder (C10)- 2 ano B – contexto B                                                               | 253 |
| Figura 25- Minha professora com uma bexiga. Produzido por Matheus (C11)- 2 ano B – contexto B                                            | 253 |
| Figura 26- Matheus (C11) e Adriana (C9) brincando no parque. Produzido por: Adriana (C9) – 2º ano B – contexto B.                        | 303 |
| Figura 27- Brincando no parquinho com minha amiga”. Produzido por: Andrea (C4) – 1º ano B – contexto A.                                  | 304 |
| Figura 28- Jogando vídeo-game”. Produzido por: Pedro (C13) – 2º ano B – Contexto B                                                       | 304 |
| Figura 29- “Brincando fora de casa”. Produzido por: Aninha (C1) – 1º ano C – contexto A.                                                 | 305 |
| Figura 30- “Brincando no Shopping (Divertilândia)” – Produzido por: Helena (C5) – 1º ano A – contexto A                                  | 305 |
| Figura 31- Brincando de esconde-esconde. Produzido por: Matheus (C11) – 2º ano A – contexto B.                                           | 306 |
| Figura 32- - Brincando de casinha no quintal. Produzido por Mariana (C3) – 1º ano C – contexto A.                                        | 306 |
| Figura 33- Na escola estudando” – Produzido por Éder (C10) – 2º ano B – contexto B.                                                      | 307 |
| Figura 34- “Aluno dentro da escola em dia de chuva”- Produzido por Gustavo (C6) – 1º ano A – contexto A.                                 | 308 |

## Lista de quadros

|                                                                                                          |                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Quadro 1 - Crianças da quarta e quinta etapa da educação infantil.                                       | P.<br><b>76</b> |
| Quadro 2 - Crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.                                     | <b>77</b>       |
| Quadro 3 - Caracterização das crianças.                                                                  | <b>78</b>       |
| Quadro 4 - Caracterização dos responsáveis do contexto A (CER1 e EMEF 1)                                 | <b>79</b>       |
| Quadro 5 - Caracterização dos responsáveis do contexto B (CER2 e EMEF 2).                                | <b>80</b>       |
| Quadro 6 - Caracterização das professoras da educação infantil (CER1 e CER 2)                            | <b>81</b>       |
| Quadro 7 - Caracterização das professoras do Ensino Fundamental (EMEF 1 e EEEF 2).                       | <b>82</b>       |
| Quadro 8 - Quantidade de horas de observação nos CERs                                                    | <b>87</b>       |
| Quadro 9 - Entrevistas (quantidade de horas) realizadas com as crianças.                                 | <b>91</b>       |
| Quadro 10- Quantidade de horas de observação nas escolas de Ensino Fundamental.                          | <b>93</b>       |
| Quadro 11 - Entrevistas (quantidade de horas) realizadas com as crianças.                                | <b>94</b>       |
| Quadro 12 - Fases da coleta de dados.                                                                    | <b>95</b>       |
| Quadro 13 - Categorias de análises das entrevistas de pais, professoras e alunos                         | <b>98</b>       |
| Quadro 14 - Grupos de análises e categorias do diário de campo.                                          | <b>108</b>      |
| Quadro 15 - Triangulação dos dados da entrevista e do diário de campo.                                   | <b>112</b>      |
| Quadro 16- Síntese dos sujeitos e seus contextos.                                                        | <b>122</b>      |
| Quadro 17 – Rodízio da quarta etapa.                                                                     | <b>125</b>      |
| Quadro 18 – Rodízio da quinta etapa                                                                      | <b>126</b>      |
| Quadro 19 - Modelo de horário das aulas dos 1 <sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental – Escola Estadual.  | <b>128</b>      |
| Quadro 20 - Modelo de horário das aulas dos 2 <sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental – Escola Estadual   | <b>128</b>      |
| Quadro 21 - Modelo de horário das aulas dos 1 <sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental 1– Escola Municipal | <b>128</b>      |
| Quadro 22 - Síntese da Estrutura e Organização Espacial                                                  | <b>138</b>      |
| Quadro 23 – Síntese das rotinas                                                                          | <b>147</b>      |
| Quadro 24 – Frequência das atividades desenvolvidas nos CERs e na EEEF/EMEF.                             | <b>148</b>      |

|                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Quadro 25- Síntese das práticas pedagógicas e trabalho docente.                                       | <b>179</b> |
| Quadro 26 - Síntese das vivências, reminiscências e concepções da educação infantil                   | <b>226</b> |
| Quadro 27 - Síntese das expectativas, concepções e vivências sobre o Ensino Fundamental de nove anos. | <b>312</b> |

## **Lista de Siglas**

CEB – Câmara de Educação Básica.

CER – Centro de Educação e Recreação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

E.I. – Educação Infantil.

EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental.

E.F. – Ensino Fundamental.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa.

MEC – Ministério da Educação.

MIEIB – Movimento Interfórum da Educação Infantil do Brasil.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

PNE – Plano Nacional de Educação.



## Sumário

|                                                                                                                            |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Introdução</b>                                                                                                          | P.<br>19 |
| <b>Seção I</b>                                                                                                             |          |
| 1.1- Transição entre instituições: novas formas de olhar e ver, ouvir e escutar os contextos educacionais e seus sujeitos. | 24       |
| 1.1.1 - Novos olhares para as infâncias e suas culturas: novos caminhos teóricos - metodológicos.                          | 24       |
| 1.1.2- A perspectiva Bioecológica: possibilitando um olhar mais complexo.                                                  | 31       |
| 1.1.3 - A transição entre os ambientes escolares: o interesse na temática.                                                 | 36       |
| 1.2 - Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos: de quais contextos estamos falando?                             | 42       |
| 1.2.1- Educação Infantil: avanços e retrocessos.                                                                           | 42       |
| 1.2.2 - O Ensino Fundamental de nove anos: políticas educacionais, intenções e contexto de transição.                      | 48       |
| 1.2.3 - Ensino Fundamental de nove anos: concepções, dilemas e trabalho docente.                                           | 58       |
| <b>Seção II</b>                                                                                                            |          |
| 2- Os caminhos teórico-metodológicos percorridos.                                                                          | 67       |
| 2.1- Contexto do Município                                                                                                 | 67       |
| 2.2 - Os Bairros                                                                                                           | 68       |
| 2.3 - Escolas participantes                                                                                                | 70       |
| 2.3.1 - Centros de Educação e Recreação.                                                                                   | 70       |
| 2.3.1.1 - Centro de Educação e Recreação – (CER1 e CER2)                                                                   | 72       |
| 2.3.2 – Escolas de Ensino Fundamental                                                                                      | 72       |
| 2.3.2.1- Escola Municipal de Ensino fundamental (EMEF 1)                                                                   | 73       |
| 2.3.2.2- Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF 2).                                                                   | 74       |
| 2.4 – Participantes .                                                                                                      | 75       |

|                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4.1- As crianças                                                                                                          | 77  |
| 2.4.2 - As famílias                                                                                                         | 78  |
| 2.4.3 - As professoras .                                                                                                    | 81  |
| 2.5 – Instrumentos                                                                                                          | 82  |
| 2.5.1 – Entrevista                                                                                                          | 82  |
| 2.5.2 – Observação .                                                                                                        | 83  |
| 2.6 - Procedimentos de coleta de dados                                                                                      | 84  |
| 2.6.1 – Primeiros contatos                                                                                                  | 84  |
| 2.7 - Procedimentos de análise dos dados                                                                                    | 95  |
| 2.7.1 - Procedimento de análise das entrevistas.                                                                            | 96  |
| 2.7.2 - Procedimento de análise do diário de Campo                                                                          | 101 |
| 2.7.3 – Procedimento de triangulação de dados                                                                               | 109 |
| <br><b>Seção III</b>                                                                                                        |     |
| 3. – Educação Infantil e Ensino Fundamental: tempos, espaços e práticas educativas.                                         | 116 |
| 3.1. – Estrutura e organização espacial                                                                                     | 123 |
| 3.2- Organização e prática pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental.                                            | 139 |
| 3.3- Estrutura, organização do tempo, do espaço e das práticas pedagógicas: Discutindo as continuidades e discontinuidades. | 183 |
| <br><b>Seção IV</b>                                                                                                         |     |
| 4- Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: influências múltiplas para o desenvolvimento humano.           | 194 |
| 4.1- Educação Infantil: vivências e reminiscências.                                                                         | 201 |
| 4.2 – Expectativas, concepções e vivências sobre o Ensino Fundamental de nove anos                                          | 228 |
| 4.3 - Discutindo as expectativas, vivências e reminiscências da Educação Infantil e                                         |     |

|                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Ensino Fundamental: continuidades e descontinuidades no processo de transição. | 315        |
| <b>Considerações Finais</b>                                                    | <b>325</b> |
| Referências                                                                    | 333        |
| Apêndices                                                                      | 345        |

## INTRODUÇÃO

### De onde se parte para a caminhada

“Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravesssei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertenço. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência”. (WALTER BENJAMIM)

Toda caminhada se inicia de um ponto, de um local de partida, o qual possibilita indicativos do por que se realiza essa trajetória. A presente pesquisa se inicia diante de inquietações que surgem, inicialmente, das vivências da pesquisadora enquanto docente do Ensino Fundamental e do desejo de buscar contribuições para a realidade escolar.

As pesquisas segundo Luna (1997) estão, ou deveriam estar, relacionadas à biografia do(a) pesquisador(a), seja em relações às suas vivências pessoais ou profissionais. Corroborando com essa premissa, o presente estudo mostra-se vinculado à trajetória da pesquisadora.

A participação no grupo de pesquisa “Desenvolvimento e educação no contexto da família e da escola” possibilitou à pesquisadora um olhar mais complexo para as relações estabelecidas entre os ambientes escolares e familiares, estimulando-a a pesquisar esses dois contextos de desenvolvimento. Desta forma, o foco da dissertação defendida pela pesquisadora em 2006, intitulada “Relação escola-família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de Progressão Continuada”, foi compreender as relações entre comunidade/família e instituição escolar, analisando as políticas educacionais que influenciam esses contextos, tendo a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner como embasamento teórico. O interesse da pesquisadora na ocasião centrou-se nos anos finais do Ensino Fundamental, buscando analisar como eram realizadas as interconexões entre as duas instâncias, além de discutir como as políticas educacionais afetavam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no final do ciclo I do Ensino Fundamental.

Conjuntamente com o desenvolvimento da dissertação do mestrado, as discussões sobre a perspectiva bioecológica com a finalização do estudo acima indicado, iniciou-se em 2006 a experiência da pesquisadora como docente de Ensino Fundamental na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, o que a levou a ter a partir desse momento a vivência como personagem atuante dentro deste contexto, vivenciando o cotidiano do grupo como indivíduo pertencente a esta cultura, experienciando os seus revezes, suas angústias e suas pressões.

O ano de inserção da pesquisadora no ensino público coincide com o primeiro ano em que entra em vigor a Lei n° 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que permitia a matrícula de alunos de 06 (seis) anos nesse nível de ensino.

A ampliação do Ensino Fundamental já havia sido sinalizada no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, o qual indicava que à medida que o Ensino Fundamental de oito anos fosse sendo universalizado para a faixa etária de 07 a 14 anos, gradativamente seria ampliado para nove anos, incorporando os alunos de 06 anos de idade.

Entre os pesquisadores há divergências referentes aos pontos positivos ou negativos dessa política. Há estudos que indicam que, apesar da necessidade de se adequar a escola a uma nova realidade, tal política é uma possibilidade de extinguir a fragmentação existente entre os dois níveis de ensino (KRAMER, 2006; SANTOS e VIEIRA, 2006; BATISTA, 2006). Já os pesquisadores da área de Educação Infantil consideram a proposta um retrocesso nos já consolidados direitos das crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos de idade, os quais já eram contemplados na Educação Infantil (ANGOTTI, 2007; FARIA, 2005).

Estudos iniciais que analisaram a antecipação da entrada de crianças nas escolas de Ensino Fundamental destacam que há a necessidade de se repensar a escola, pois constataram a inadequação do Ensino Fundamental ao atender a nova faixa etária que ingressa nesse nível de ensino (ROCHA, TSUJIMOTO, LORENSINI E GIACOMINI, 2007; ROCHA, SOUZA, ALVES, VIANA, MARUM, 2007; MORO, 2009; e MOYA, 2009), entre outros.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação justificam que a ampliação do Ensino Fundamental, assegurando a entrada da criança de 06 anos, consiste em uma estratégia para possibilitar um maior tempo de convívio

no contexto escolar, permitindo que melhorem a qualidade e a oportunidade de aprendizagem do aluno, garantindo-lhe um processo de alfabetização adequado. (FERNANDES, 2006).

Desenha-se, assim, um cenário inquietante. Será que ampliar os anos escolares garante a melhoria na aprendizagem do aluno? Será que a inserção de crianças de 06 anos elimina as lacunas de relações existentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, extinguindo assim a fragmentação? Os tempos, espaços e currículos escolares foram repensados? Questões essenciais para o desenvolvimento infantil estão sendo garantidas aos alunos inseridos nessa nova realidade? E como esse processo de transição tem sido vivenciado pelas crianças, docentes e responsáveis?

Assim sendo, a pesquisa tem como objetivo analisar as continuidades e descontinuidades entre Educação Infantil e Ensino Fundamental na perspectiva de crianças, professores(as) e responsáveis, acompanhando-os no processo de transição.

A relevância e a urgência do presente estudo são destacadas em dois momentos por Santos e Vieira (2006, p. 787) que afirmam que há uma lacuna de estudos longitudinais que objetivem analisar o processo de escolarização das crianças “que ingressaram com 06 (seis) anos no Ensino Fundamental ou de acompanhamento das diferentes práticas de inclusão dos pequenos nos sistemas educacionais brasileiros”. Em seguida, destaca que:

Existe a necessidade de trabalho de pesquisa, acompanhamento e avaliação acerca desses processos decorrentes de decisões sobre políticas públicas, especificamente de educação, que produzem impacto no cotidiano das instituições escolares e na vida das famílias com filhos em idade escolar. Isso é de fundamental importância para construir posicionamentos mais bem fundamentados sobre as questões educacionais. (SANTOS e VIEIRA, 2006, p. 789).

Ainda, há que se ressaltar a importância dos estudos longitudinais destacada na entrevista de Corsaro, publicada por Müller (2007). O autor, referência na área da Sociologia da Infância, afirma a necessidade de estudos de transições, citando inclusive a importante passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Assim, pode-se afirmar que há falta de estudos de metodologia longitudinal, exatamente o objetivo da presente pesquisa, a qual acompanhou um grupo de crianças que, no primeiro ano de estudo, estava nas etapas finais da Educação Infantil e no ano seguinte passou a frequentar o Ensino Fundamental, em um contexto de ampliação para nove anos de duração.

Müller e Carvalho (2009) apontam ainda que a pesquisa longitudinal possibilita a compreensão do envolvimento crescente das crianças com as culturas, principalmente em situações de transições.

Desta forma, a pesquisa mostra-se relevante por estudar um tema atual e pouco explorado ainda, podendo se revestir de imprescindível contribuição para o campo da educação escolar.

### **Questão de pesquisa**

- Tendo em vista a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos, quais as continuidades e descontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas desses dois níveis de ensino? Como elas são percebidas pelas crianças, professoras e responsáveis?

### **Objetivo geral**

- Analisar as práticas pedagógicas, os tempos e espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos, compreendendo suas continuidades e descontinuidades, assim como as concepções e vivências dos sujeitos envolvidos nesse processo.

### **Objetivos específicos**

- Analisar o contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental buscando compreender seus tempos, espaços, assim como sua estrutura física;
- Analisar as “práticas” de continuidades e descontinuidades existentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração;

- Compreender e analisar como as crianças percebem e vivenciam esses momentos de transição;
- Compreender e analisar as concepções e vivências dos adultos envolvidos nos contextos de transição, ou seja, professores(as) e responsáveis.



# SEÇÃO I

## **1.1 Transição entre instituições: novas formas de olhar e ver, ouvir e escutar os contextos educacionais e seus sujeitos**

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.  
(MANOEL DE BARROS)

A presente seção tem como objetivo discutir a importância dos estudos de transição, em específico a transição entre os ambientes da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para tanto, utiliza-se como referencial teórico a perspectiva teórica de Bronfenbrenner (1996), a qual vem ao encontro das ideias produzidas nas últimas décadas pela Sociologia da Infância, sendo estas duas teorias principais que embasam a presente pesquisa. Esses referenciais possibilitaram uma forma de olhar mais complexa para os fenômenos, buscando compreender os sujeitos envolvidos no processo como produto e produtores de cultura, ativos em seus contextos.

Há que se salientar que tal forma de olhar e ver, ouvir e escutar é relativamente nova no que se refere às pesquisas com as crianças, portanto, necessitando de uma discussão mais aprofundada.

### **1.1.1 Novos olhares para as infâncias e suas culturas: novos caminhos teórico-metodológicos**

A infância, considerada como um momento importante do desenvolvimento humano, diferenciada de outras etapas da vida, não é um assunto novo, contudo, compreender essa infância por meio dos olhares dos sujeitos que estão vivenciando esse momento apresenta-se uma preocupação recente no campo acadêmico.

Em um dos capítulos da tese de Rocha (1999), a autora discute sobre a concepção de criança encontrada nos trabalhos apresentados no grupo temático de educação da criança de 0 (zero) a 06 (seis) anos nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 1990 a 1996 e aponta, entre outras questões, que os trabalhos apresentam, em sua maioria, uma concepção de criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a compõem.

Há um esforço no campo acadêmico e na área da educação no que tange à mudança de paradigma para compreensão sobre a infância e a criança, alterando este olhar construído histórico e culturalmente, buscando consolidar uma visão da criança como “cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas.” (KRAMER, 2002, p. 43)

O estudo de Ariès (1978) é considerado como um dos marcos referenciais importantes do início dessa mudança na compreensão das infâncias e das crianças. Em seu trabalho, “História social da infância e da família”, realizado por meio de uma análise iconográfica, destaca elementos que possibilitaram compreender o “nascimento” da infância no continente europeu, ou seja, a percepção das singularidades da criança diferenciando-a do adulto. Em sua obra, o autor destaca que durante parte da Idade Média as crianças eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia, tratadas como “homens em miniaturas”. Há algumas críticas referentes à linearidade do estudo de Ariès e à escolha de seu objeto de estudo privilegiando a infância nas elites, contudo, deve-se ressaltar a relevância de seu trabalho, o qual possibilitou evidenciar a natureza histórica e social da criança, articulando infância, história e sociedade.

Esse importante estudo traz à tona um novo olhar para a infância no final da década de 1970, no entanto, é a partir do movimento da década de 1990 da Sociologia da Infância que a concepção de criança produtora de cultura cria forças. Dentre vários conceitos fundamentais que a Sociologia da Infância desenvolve destaca-se a concepção da infância como construção social, rompendo com a visão tradicional e biologizante das crianças, que as reduzem, como afirma Borba (2006), a um ser em devir, que terá seu ápice de

desenvolvimento na vida adulta, sendo compreendido pelo que falta para ser um adulto, um ser imaturo, incompetente e irracional.

As teorias da Sociologia tradicional fortaleciam a ideia da infância enquanto fardo social, fase de total dependência da criança para o adulto. Müller e Carvalho (2010) afirmam que tal concepção dificulta a compreensão das relações estabelecidas entre os membros familiares, já que a socialização acaba sendo concebida como uma via de mão única, partindo do(a) adulto(a) para a criança.

Com a emergência da Sociologia da Infância na década de 1990, tais concepções passam a sofrer lentamente modificações, indicando que as crianças são:

sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de desenhos, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e tantas outras formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica engendrada no caminho histórico social [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 4)

Busca-se compreender e revelar a criança como um ser ativo, situado no tempo e no espaço, “nem cópia e nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”. (BORBA, 2006, p.1). Assim sendo, a autora propõe que as infâncias e as crianças devam ser estudadas em sua alteridade, de forma direta e participativa, não por meio de outras instituições sociais, como a família e a escola.

Obviamente, as crianças encontram-se inseridas “em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo”. (BORBA, 2006, p.4). E é nesse mundo que as crianças se desenvolvem, criando suas identidades, não como indivíduos passivos que incorporam as culturas adultas e as reproduzem, mas como sujeitos que interagem com esse mundo, agem e reagem criando suas formas de compreensão da realidade.

Como afirma Rocha (2008), o que as crianças sentem, pensam e fazem em relação ao mundo e à sua própria vida não é totalmente autônomo ou

independente das relações simbólicas e estruturais do meio em que estão inseridas, no entanto, também não são meras reproduções do mundo adulto.

O conceito de reprodução interpretativa desenvolvido por Corsaro (1997) ao analisar essa inserção ativa das crianças no mundo mostra-se, portanto, imprescindível para a presente análise. O termo objetiva ressaltar que as crianças, por estarem inseridas em estruturas sociais de diversas instituições, as quais convivem ao longo da vida, sofrem coações para se moldarem às normas e regras dessas instituições, tornando-se semelhante aos demais. Assim, a palavra *reprodução* designa esse “amoldamento”, contudo, a palavra interpretativa em conjunto enfatiza que as crianças não internalizam a cultura de maneira passiva, mas contribuem ativamente para a criação e recriação de cultura.

Desse modo, o processo de socialização ocorre em mão dupla, de um lado a sociedade busca desenvolver processos de homogeneização dos atores sociais, e de outro as crianças utilizam as diversas formas de recepção, ação e reação e produzem suas singularidades, possibilitando transformações sociais.

Em relação às crianças, Corsaro (1997) ressalta ainda a importância do coletivo e das relações entre adultos/crianças e crianças e seus pares na produção das culturas infantis. As crianças são compreendidas pelo autor como responsáveis por suas infâncias, desenvolvendo uma relação bidirecional, afetando e sendo afetadas pela sociedade. Assim, as culturas infantis não são consideradas estáticas e pré-existentes às crianças, sendo um processo em constante construção e alteração, produzido e partilhado no coletivo das experiências sociais.

A cultura de pares, segundo Corsaro (2009, p. 32), define-se como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”, sendo assim, não se limita a uma simples imitação ou uma incorporação direta do mundo adulto, as crianças apropriam-se da cultura adulta para criativamente produzir sua cultura de pares, expandindo-a para atender as necessidades dos pares e, nessa medida, reproduzem situações do mundo adulto.

Como afirma Barbosa (2007, p.1066), as crianças possuem formas ativas de ser e habitar o mundo, “elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito

pequenas.”, sendo que essa inserção ocorre pela observação e participações heterodoxas, o que lhes permitem uma construção de suas próprias percepções, sínteses e expressões.

Reitera-se que as culturas infantis não são independentes e totalmente autônomas, elas se estruturam e se consolidam em sistemas simbólicos e sociais padronizados das culturas adultas, dos meios de comunicação e produção em massa, mas se estruturam de outra maneira, em processos de significação peculiares e diferentes daqueles produzidos pelos adultos. (BARBOSA, 2007; MÜLLER, 2006)

No interior dos vários sistemas culturais e sociais que as crianças vão vivenciar ao longo da vida, há que se destacar as instituições escolares como um importante contexto de relações estabelecidas entre crianças/adultos e crianças e seus pares.

Como afirma Motta (2011, p. 164), tais instituições se constituem historicamente decorrentes dos “confrontos e conflitos provocados pelo choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, as quais se refletem na organização e gestão, nas práticas cotidianas, nas salas de aula, nos pátios e corredores”. Sendo assim, as instituições escolares passam a ser compreendidas como possuidoras de uma cultura própria, composta por características, tempos, espaços e práticas as quais as crianças/alunos devem se adaptar.

A escola é, portanto, uma instituição portadora de um sistema simbólico padronizado que busca produzir uma infância universalizada, secundarizando ou negligenciando as diversidades das infâncias, definindo o que significa ser criança e ser aluno.

Na modernidade, como afirma Sarmiento (2000), o *ofício de criança* tem como sua principal expressão o *ofício de aluno*, atribuindo assim um papel social determinado, diferenciando-o dos demais papéis e funções sociais.

Compreender, portanto, o que é ser criança e ser aluno pelo olhar das crianças permite-nos conhecer não somente suas culturas, mas os fenômenos sociais que muitas vezes são deixados na penumbra pelo olhar do adulto. Como afirma Müller (2006, p. 555), compreender as “representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como

categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças”.

Conclui-se que as crianças produzem cultura por meio de suas interpretações próprias. Sarmiento (2002) conceitua **cultura** como um sistema de símbolos organizados, ou seja, conjuntos articulados relativamente estáveis de ideias, normas de comportamento. A cultura é o resultado de um processo de sedimentação de relações entre seres humanos. Assim, culturas infantis são sistemas simbólicos que se diferenciam dos demais, tendo diferenças geracionais, de classe, gênero, etnias, entre outros. Portanto, não há uma única forma de ser criança ou uma infância universal, como se concebe dentro das instituições educacionais.

As culturas infantis, segundo Sarmiento (2002), são produzidas baseadas em quatro pilares: 1) a **interação**, pois a autoria é coletiva onde todos os membros incluídos da comunidade infantil (específica de um local) participam da construção de um sistema simbólico; 2) a **reiteração** que consiste na repetição, a possibilidade de se começar novamente; 3) a **ludicidade**, capacidade de brincar e não separá-la de algo sério e; 4) a **fantasia** que permite o imaginário e a experiência de outras possibilidades de existência, articulando culturas da infância e de adultos.

Compreender as infâncias de forma ativa e em sua pluralidade nos faz conviver com as incertezas e com o fascínio nos estudos com crianças,

[...] agora não mais compreendidas como sujeitos passivos na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender [...] (DELGADO, MÜLLER, 2005b, p. 02)

Tendo em vista as questões sobre as culturas infantis, defendem-se novos caminhos para a investigação das crianças, tendo como sujeitos ativos as próprias crianças. Ressaltando a necessidade da mobilização interdisciplinar para que haja compreensões e interpretações variadas, rompendo com o olhar “adulocêntrico” e possibilitando a escuta das crianças.

Silva (2007) afirma que o adultocentrismo é um obstáculo ao conhecimento da realidade de ser criança, dificulta a compreensão de que tais sujeitos são atores sociais e que possuem uma vida cotidiana intensa, rica e densa.

Assim, é necessário modelar o olhar dos responsáveis, dos docentes e dos pesquisadores para que possam perceber as infâncias e os sujeitos que compõem esta categoria social de maneira diversa. Valorizando a produção cultural das crianças para além do brincar, rompendo com os conceitos tradicionais das pesquisas e compreensões sobre as infâncias, transgredindo a antiga forma que aprendemos culturalmente a olhá-las, ou seja, como seres incompletos, sem fala, um vir a ser e ingênuos.

Para isso é necessário o abandono do olhar adulto, o que exige um distanciamento e um esforço para se despir de preconceitos. Todavia, para entrar no mundo das crianças e nas culturas de pares é necessário ser aceito além da necessidade de se adotar “[...] uma postura diferente do(a) pesquisador(a). Ao contrário de um adulto que fala à criança o que fazer ou tenta controlar seus comportamentos”. (DELGADO, MÜLLER, 2005a, p. 173)

Para além do olhar, é preciso compreender o que as crianças dizem, o que suas falas clamam e reclamam, realizar uma ausculta de suas vozes junto a elas, o que requer, portanto, uma escuta sensível, uma nova atitude epistemológica. (SILVA, 2007, p.152)

Nessa perspectiva, ao invés de pesquisar a criança com o objetivo de melhor compreendê-la, seria necessário pesquisar *junto com a criança* suas vivências e experiências culturais e sociais e como estas são compartilhadas com as pessoas de seu ambiente, realizando uma parceria com o(a) adulto(a)/ pesquisador(a). (SOUZA & CASTRO, 2008, p. 53)

Além disso, é necessário que se utilize métodos compatíveis com as possibilidades de participação dos “pequenos”, o que transforma a coleta em um processo criativo, na tentativa de diminuir as distâncias entre adultos e crianças. Há a necessidade de construir novas formas de os adultos (sejam eles os responsáveis, docentes ou pesquisadores) ouvirem e observarem as infâncias, tais como a produção de desenhos e de textos livres. O importante é a busca pela compreensão e interpretação a partir do ponto de vista exterior, de outra cultura e não somente do adulto.

Tendo em vista o objetivo desse estudo, as perspectivas teóricas adotadas demandaram que se escolhesse uma metodologia de coleta de dados diversificada, possibilitando a melhor apreensão dos fenômenos e dos pontos de vistas de todos os sujeitos pesquisados, sejam eles adultos ou crianças, permitindo a triangulação dos dados coletados e a compreensão da dinâmica que envolve a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

### **1.1.2 A Perspectiva Bioecológica: possibilitando um olhar mais complexo**

Somando-se as contribuições da Sociologia da Infância, o presente estudo adota a Perspectiva Bioecológica como um embasamento teórico que vem possibilitar a realização de pesquisas que analisam os fenômenos do desenvolvimento humano em sua complexidade. A perspectiva permite focar as trajetórias individuais, mas sem deixar de compreender as influências dos contextos mais amplos onde os indivíduos estão inseridos, exatamente o objetivo da presente pesquisa.

A perspectiva permite ainda que haja um olhar cuidadoso para as crianças, uma vez que concebe que todos os seres humanos, portanto também as crianças, produzem culturas e são produzidas por elas ao mesmo tempo. Sendo assim, considera como indissociável a compreensão das interconexões dos vários contextos e sujeitos que integram esse ambiente bioecológico de desenvolvimento humano.

O conceito de *desenvolvimento*, na perspectiva bioecológica, é compreendido como uma

[...] acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos [...] (BRONFENBRENNER, 1996, p.18)

De acordo com a teoria, tanto o indivíduo que está em desenvolvimento



se modifica ao entrar em contato com um meio que lhe ofereça possibilidades, como também este ambiente é modificado através da interação com o indivíduo, ou seja, é um processo bidirecional. “[...] os processos psicológicos passam a ser propriedades de sistemas, nas quais a pessoa é apenas um dos elementos, sendo o foco principal os processos e as interações.” (NARVAZ; KOLLER, 2005, p. 52)

O desenvolvimento, portanto, é o produto e o produtor dos processos de interação – que devem ser recíprocos – entre o ser humano biopsicologicamente ativo e os múltiplos contextos, ao longo de um período significativo de tempo. Destacam-se do contexto, como agentes promotores de desenvolvimento, as pessoas, os objetos e os símbolos. (BRONFENBRENNER, 2011)

De acordo, com a perspectiva, para que se possa compreender o desenvolvimento humano, é necessário estudá-lo por meio das interações estabelecidas entre seus quatro núcleos: o **Processo**, a **Pessoa**, o **Contexto** e o **Tempo**. (PPCT)

O primeiro núcleo é o **Processo**, havendo os processos proximais, considerados os motores do desenvolvimento, que são descritos como os principais elos entre as características da pessoa e o contexto. (BRONFENBRENNER, 1999). Apesar de serem os propulsores de desenvolvimento, os processos proximais não são auto-suficientes. Como afirma Bronfenbrenner (2011), eles irão variar em seu efeito sobre o indivíduo em relação à força, forma, conteúdo e direção, dependendo das relações estabelecidas em conjunto com as características biopsicológicas da pessoa, do ambiente, das continuidades e discontinuidades sociais ao longo do tempo e do período histórico em que a pessoa viveu, ou seja, dependerão da pessoa, do contexto e do tempo.

Assim, para que ocorra um desenvolvimento efetivo é necessário que o indivíduo se envolva em atividade que deve ocorrer em uma base regular “ao longo de um período alargado de tempo, não devendo ser frequentemente interrompida para poder tornar-se cada vez mais complexa, aumentando assim o poder dos processos proximais.” (STEFANELLO, 2000, p. 31)

O segundo núcleo do modelo PPCT é a **Pessoa**, que engloba as características biopsicológicas do indivíduo como as construídas por meio das

interações com o ambiente. Essas características são, portanto, produtoras de desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, produzidas pelas relações entre os elementos do PPCT. Esse núcleo é composto por três grupos de características distintas, que são a *força*, os *recursos* e as *demandas*.

A *força* é considerada como disposições comportamentais que podem gerar ou interferir nos processos proximais. Divide-se em disposições geradoras ou generativas de desenvolvimento, que incluem variáveis como a curiosidade, empenho, auto-eficácia, organização, entre outras, e as disposições desorganizadoras, inibidoras ou disruptivas de desenvolvimento, que se caracterizam pelas dificuldades de controle do indivíduo sobre suas emoções e comportamento, tais como a desorganização, a intolerância e a distração. (COPPETI; KREBS, 2005; NARVAZ; KOLLER, 2005; STEFANELLO, 2000). Um exemplo do uso desses atributos são situações nas quais, havendo obstáculos, o indivíduo poderá engendrar esforços para superá-los ou simplesmente sentir-se impotente e desistir.

O *recurso*, segunda característica da **Pessoa**, constitui-se em deficiências ou dotes biopsicológicos do indivíduo, que interferem na habilidade de desencadear processos proximais efetivos. Esse é dividido em duas categorias: a primeira seriam as deficiências que dificultam e interferem no funcionamento do organismo, tais como as deficiências mentais e problemas genéticos; a segunda seriam as competências que englobam as habilidades, capacidades que evoluíram ao longo do tempo e que facilitam os processos proximais.

O último componente do núcleo **Pessoa** são as *demandas*, que consistem em características que favorecem ou não os processos proximais, pois iniciam ou impedem reações no ambiente. Como exemplo, cita-se a receptividade que pode facilitar o contato entre os indivíduos e, ao contrário, a falta de receptividade que dificultaria as interações.

O **Contexto** caracteriza-se como o terceiro núcleo componente da perspectiva bioecológica. De acordo com Bronfenbrenner (1996), os indivíduos estão inseridos em um ambiente ecológico, o qual é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, diferenciando-se em quatro níveis: *micro-*, *meso-*, *exo-* e *macrossistema*. Essas influências ambientais formam um “pano de fundo” para a compreensão dos processos psicológicos,

permitindo assim um melhor entendimento deles.

Nesta série de encaixes, o nível mais interno é o chamado *Microsistema*. Este pode ser a casa, a sala de aula, a casa do amigo. Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente, com características físicas e materiais específicas. Esse contexto apresenta-se como primordial para o desenvolvimento humano, na medida em que nele ocorrem os processos proximais.

O segundo nível é o *Mesosistema*, que inclui as interconexões entre dois ou mais ambientes, nos quais o indivíduo tem participação ativa. É o caso da relação família-escola.

O terceiro nível que faz parte do ambiente ecológico é o *Exossistema*, que é definido como uma interconexão de vínculos entre ambiente imediato, onde o indivíduo participa ativamente, e outros ambientes que não participam diretamente, mas que possuem características que influenciam o seu cotidiano. Um exemplo de influência de exossistema seria o trabalho dos pais. Devido ao emprego, os pais poderão ter um menor tempo de contato com os filhos, tal condição pode resultar em diferentes padrões de interação. Deve-se ressaltar que uma menor quantidade de tempo não significa necessariamente menor qualidade de interação.

O último nível, o mais externo, é o *Macrossistema*, definido como um sistema de ideias, valores, crenças e ideologias subjacentes à forma dos conteúdos do micro, meso e exossistema.

O Macrossistema pode ser pensado como uma “radiografia social”, formado pelas características do micro, meso e exossistema como os valores, recursos, riscos, em seu caráter histórico e cultural, que vão sendo assimilados no processo de desenvolvimento e difundidos entre as gerações, por meio de instituições culturais e estruturas governamentais, sendo que, ainda nesta evolução, sofrem modificações advindas dos valores e condutas dos indivíduos em outros níveis do sistema.

Dessa forma, salienta-se a importância dos níveis e das relações estabelecidas entre eles, sabendo o quanto eventos que ocorram em qualquer um dos sistemas podem ser importantes para o desenvolvimento de um indivíduo. Um ambiente, para funcionar como um contexto de desenvolvimento

para o indivíduo, vai depender da “[...] existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informação em cada ambiente a respeito do outro.” (Bronfenbrenner, 1996, p.7)

O quarto e último núcleo que compõe o modelo PPCT é o **tempo**, que possibilita analisar as continuidades e descontinuidades que ocorrem ao longo do ciclo vital da pessoa e que podem afetar seu desenvolvimento. O núcleo é composto por três níveis sucessivos; o *microtempo*, o *mesotempo* e o *macrotempo*.

O *microtempo* está relacionado às continuidades e descontinuidades observadas nos pequenos episódios dos processos proximais. Para que esses episódios sejam efetivos, o modelo bioecológico condiciona-os às interações recíprocas, progressivamente mais complexas, e às ocorrências numa base de tempo relativamente regular.

O *mesotempo*, inserido num nível mais elevado dessa estrutura, está relacionado à periodicidade dos eventos dos processos proximais por meio de períodos mais alargados, como dias e semanas.

Por último, o *macrotempo* focaliza as mudanças e as expectativas da sociedade através das gerações, que afetam os processos e são afetadas por eles ao longo do desenvolvimento humano dentro do ciclo vital. (MARCONDES, 2006)

A análise do tempo é imprescindível dentro da perspectiva bioecológica, sendo necessário atentar não somente às modificações que ocorrem com a pessoa em desenvolvimento, mas também ao ambiente e às relações entre os dois. Como afirma Narvaz; Koller (2005, p. 60), “Os eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento humano não só para o indivíduo como para grandes segmentos da população”.

O objetivo deste estudo permite identificá-lo como tendo o interesse em analisar o microssistema, uma vez que se preocupa com as relações que são estabelecidas em cada um dos ambientes (especificamente as instituições). A família apresenta-se como um contexto contínuo entre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, oferecendo, assim, subsídios para analisar as mudanças advindas dessa transição, sendo as crianças os sujeitos primordiais desse processo.

Ressalta-se que, segundo Corsaro e Molinari (2005), as transições durante a vida dos indivíduos são produzidas em coletivo e compartilhadas com os outros, uma vez que o desenvolvimento dos seres humanos ocorre sempre de forma coletiva. Assim, há que se analisar as questões individuais, mas destacando o interesse na compreensão das influências que o macrossistema pode apresentar para o desenvolvimento humano. Por conta disso, o estudo não perde de vista a política educacional tão impactante nesse momento de transição das crianças, ou seja, o Ensino Fundamental de nove anos.

A intenção em estudar a trajetória escolar dos alunos, bem como as modificações que ocorrem nas instituições de ensino e nas concepções familiares, permite salientar o interesse em compreender as influências do tempo e dos contextos no desenvolvimento humano.

A adoção da perspectiva bioecológica, portanto, é coerente com o problema de pesquisa proposto, assim como é condizente com os demais referenciais teóricos utilizados, demonstrando condições para que ocorra o entendimento do fenômeno que se pretende estudar, abarcando toda a complexidade que o cerca, que são, entre outras questões, as políticas educacionais, as culturas infantis e as transições ocorridas.

### **1.1.3 A transição entre os ambientes escolares: o interesse na temática**

Analisar a passagem dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental significa estudar uma importante transição ecológica para o desenvolvimento infantil, assim como para todos os demais indivíduos envolvidos com o processo de escolarização da criança. De acordo com Bronfenbrenner (1996, p. 22), “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa, do meio ambiente ecológico, é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos”.

Frente à intenção de realizar a pesquisa sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi realizada uma breve revisão<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Esclarece-se que a autora do presente trabalho não considera que a revisão bibliográfica tenha sido exaustiva para a temática em questão. Ela pode oferecer um panorama dos estudos realizados enfocando a principal preocupação deste estudo.

bibliográfica no banco de teses da Capes, elencando pesquisas desenvolvidas no período de 2000 a 2010. As palavras-chaves utilizadas para a pesquisa foram: *transição Ensino Fundamental*; *Ensino Fundamental e Educação Infantil*; *transição Educação Infantil*; *trajetórias de escolarização*; *transição Educação Infantil Ensino Fundamental*; e *entrada no Ensino Fundamental*.

Os estudos encontrados que focavam especificamente a temática foram lidos e categorizados em três grupos: (1) Estudos sobre a Educação Infantil e a preparação para o Ensino Fundamental (PAIXÃO, 2004; MESOMO, 2004; SARETTA, 2004); (2) Estudos sobre o primeiro ano inicial no Ensino Fundamental, adaptações e práticas (LOLLATO, 2000; FERREIRA, 2005; SCHMITZ, 2008); (3) Estudos sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (ADORNI, 2001; LARA, 2003)<sup>2</sup>

O primeiro grupo de estudos preocupou-se em analisar as práticas escolarizantes na Educação Infantil e as adaptações realizadas nessa instituição visando a passagem para o Ensino Fundamental. Destaca-se o estudo de Paixão (2004) que analisou e discutiu criticamente as concepções e práticas presentes na Educação Infantil, especificamente, no trabalho pedagógico desenvolvido com crianças entre 05 (cinco) e 06 (seis) anos. O estudo centrou-se nessa idade, por ser este período que antecede a entrada da criança no Ensino Fundamental. Destaca que, apesar de o último ano da Educação Infantil configurar-se em uma fase em que há a preocupação em oferecer subsídios para a alfabetização das crianças, há que se resguardarem as especificidades da primeira infância. Contudo, os dados apontaram que atividades de caráter lúdico como o brincar e o desenhar eram relegadas a um segundo plano, enquanto a escrita mostrava-se como atividade de maior relevância, apesar de se caracterizar em uma ação mecânica, sem significado.

Analisar os aspectos relacionados à escolarização e regulação das crianças entre a idade de 05 e 07 anos, ainda na Educação Infantil, foi o objetivo do estudo de Mesomo (2004). Os dados revelaram que as práticas escolares desenvolvidas no contexto pesquisado não visavam o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças, ao contrário, possuíam uma clara intenção reguladora, domesticadora e disciplinadora do

---

<sup>2</sup> Os estudos que abordam a temática de transição no contexto do Ensino Fundamental de nove anos não serão citados no presente item, sendo abordados na revisão referente à ampliação do Ensino Fundamental.

corpo dos alunos. Atividades de caráter lúdico e de iniciativas livres eram raras de serem observadas. O estudo conclui que a escola e seus agentes internalizaram como papel a disciplinarização das crianças, garantindo o governo da infância, buscando disciplinar os alunos.

Outro estudo realizado na última etapa da Educação Infantil foi a pesquisa de Saretta (2004), que teve como propósito analisar a transição das crianças para o Ensino Fundamental focalizando os aspectos emocionais dos(as) alunos(as) que ainda estavam na Educação Infantil. A pesquisa contou com a participação de doze crianças do último ano da Educação Infantil. Os dados coletados possibilitaram a criação de sete categorias, que descreviam os sentimentos dessas crianças nesse momento de passagem. As categorias analisadas foram: (1) Aprendizagem; (2) Uso do material escolar; (3) Organização interna de sala de aula; (4) Espaço Físico; (5) Desenvolvimento (físico); (6) Interação com companheiros; e (7) Interação com professor. O que se pode concluir é que os(as) alunos(as) apresentam grande ansiedade e medo nesse momento, considerando essa transição uma grande ruptura entre o modelo de afetividade, ludicidade e acolhimento atribuído à Educação Infantil em contraponto à ideia de estarem em uma sala com mobiliários e organizações espaciais diferentes do que conheciam, com professores que se envolviam menos afetivamente com as crianças e com grande exigência ao desempenho escolar relacionados ao Ensino Fundamental.

O outro grupo de estudos teve como objetivo também compreender o momento de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, contudo, o contexto da pesquisa era a instituição de Ensino Fundamental, especificamente, o primeiro ano.

Lollato (2000) teve como intuito em sua pesquisa descrever e analisar vivências e concepções de pais, professores e crianças que iniciam a primeira série do Ensino Fundamental numa instituição escolar, buscando compreender suas concepções sobre escola, aprendizagem e relações entre família-escola. A pesquisa foi realizada com duas professoras de 1º ano do Ensino Fundamental, doze famílias e seus respectivos filhos por meio de entrevista semi-estruturadas, observações e produção de desenhos das crianças. Os dados demonstram que as famílias valorizam a educação escolar e apresentam expectativas positivas em relação ao desenvolvimento e



aprendizagem dos filhos. As crianças também demonstram satisfação em frequentarem a escola, destacando que é ambiente de grande importância em suas vidas, apesar de haver muito controle de seus comportamentos e poucas possibilidades de desenvolverem trabalhos autônomos e criativos.

A preocupação com a transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental e as influências dessa no desenvolvimento das crianças foram também os objetivos do estudo de Ferreira (2005). Participaram da pesquisa 70 crianças, em duas escolas municipais, suas respectivas mães e docentes. As crianças no início do ano letivo foram avaliadas referentes aos indicadores de estresse; ao final do ano foram coletados dados relacionados ao desempenho acadêmico e competências nas relações interpessoais. Com as mães, no início do ano, foram aplicados alguns instrumentos que visavam compreender o ambiente familiar, seus recursos e condições adversas. As docentes responderam ao Protocolo de Avaliação da Competência Social do Aluno e avaliaram o desempenho e o ajustamento dos alunos em sala de aula.

Os dados indicaram que as crianças que frequentaram anteriormente a Educação Infantil apresentaram uma melhor adaptação ao primeiro ano, com menos estresse e com maiores condições de acompanhar os conteúdos estipulados para essa fase. Outro fator importante para a adaptação das crianças foi o suporte familiar. Assim, o estudo conclui que recursos pessoais, suporte familiar e a experiência prévia em contexto escolar podem ser vistos como mecanismos de proteção na transição para o Ensino Fundamental, garantindo às crianças uma melhor adaptação nesse próximo nível de ensino.

Compreender a trajetória das crianças que adentram o Ensino Fundamental foi também a proposta de Schmitz (2008). A pesquisa buscou compreender as vivências espaço-temporais das crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa objetivou analisar por meio da narrativa sobre a trajetória das crianças, informações sobre a organização espaço-temporal, salientando as diferenças que foram sendo construídas em relação a esses dois contextos. Os dados foram coletados por meio de observações registradas em diário de bordo, fotografias, produção de desenhos infantis e anotações das falas das crianças. Pode-se destacar como principal resultado a necessidade de se repensar as rotinas escolares, atentando para as vivências das crianças no ambiente escolar, visando



promover um currículo que garanta a exploração e vivência dos diversos espaços escolares, assim como um cuidado com a utilização do tempo dentro da escola.

O terceiro e último agrupamento de estudos refere-se às pesquisas que buscaram compreender a transição analisando os dois contextos, ou seja, Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo pesquisas longitudinais.

Adorni (2001) apresenta-se como o primeiro estudo desse agrupamento que objetivou apreender como as práticas educativas se desenvolvem no cotidiano dessas duas fases da escolarização, buscando identificar as relações de progresso e continuidade existentes entre ambas. O estudo de caráter etnográfico e longitudinal foi desenvolvido com 20 crianças e seus professores na pré-escola e, posteriormente, no Ensino Fundamental. A coleta foi realizada por meio de observações em sala de aula, avaliação psicopedagógica referentes à leitura e escrita, aplicada no final do período pré-escolar e ao final da 1ª série do Ensino Fundamental, e entrevistas com os(as) docentes.

Os resultados apontam que as crianças apresentam grande expectativa em relação à entrada no Ensino Fundamental, sendo que a ansiedade aumentava quando a docente da Educação Infantil afirmava que no primeiro ano as crianças precisariam comportar-se e permanecer sentados. Constata-se ainda a impotência dos professores para transformar em prática efetiva a proposta teórico-metodológica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, destacando a necessidade de que os cursos de formação e atualização de professores viabilizem meios para que os educadores tenham mais acesso aos conhecimentos e estudos já desenvolvidos, bem como oportunidades para discutir suas dúvidas e dificuldades para aplicar tais conhecimentos em sala de aula.

Corroborando com esses dados o estudo de Lara (2003), que analisou as rupturas existentes na transição entre esses dois níveis de ensino. Para isso, foi acompanhado, por dois anos consecutivos, um grupo de crianças de 05 a 06 anos de idade, no início da pesquisa, e 07 anos ao término da mesma, ou seja, final da Educação Infantil e entrada para o Ensino Fundamental.

Os dados da pesquisa indicam que, ao entrar no Ensino Fundamental, o lúdico é colocado em segundo plano, apesar de ser considerado importante para o desenvolvimento pleno do aluno. Salienta em suas conclusões que a

participação de alunos, professores, especialistas em educação e pais é imprescindível. Finaliza suas análises indicando como necessário um maior incentivo à arte-educação como vivência indispensável para a criança, sendo incorporada aos saberes escolares, que seria prevista e viabilizada no Projeto Político-pedagógico da escola, sendo esse consistente e direcionado ao desenvolvimento equilibrado e integral do aluno.

A revisão exposta demonstra que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresenta-se como um momento crucial para o desenvolvimento das crianças e que há a necessidade de mais estudos sobre a temática.

Salienta-se que há somente dois estudos longitudinais sobre essa transição, o que demonstra uma lacuna para que se possa compreender como essa trajetória é percebida pelas crianças e como pode influenciar no desenvolvimento infantil.

Não obstante, faz-se necessário ainda compreender essa transição dentro do contexto do Ensino Fundamental de nove anos, sendo o estudo de Schmitz (2008) o único dessa natureza.

Conclui-se, portanto, que é necessário compreender melhor os contextos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, podendo compreender as influências que a transição exerce na trajetória de escolarização das crianças. Assim, o estudo que se pretende é relevante para a educação escolar, uma vez que visa responder tais questões.

## **1.2 Educação Infantil e Ensino Fundamental de nove anos: de quais contextos estamos falando?**

“[...] Toda brincadeira começa com alegria, mas o sino do almoço troca o riso por feijão... Quero mais careta no retrato, quero mais folia no meu quarto!”  
(FERNANDO ANITELLI e NÔ STOPA)

O presente tópico objetiva apresentar de forma mais detalhada os contextos educacionais focos dessa pesquisa, ou seja, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com nove anos de duração.

Serão apresentadas as discussões referentes às legislações que determinam as identidades e formas de funcionamento de cada um dos contextos e quais as diferenças existentes entre as formas de pensar e atuar em cada um desses níveis que compõem a educação básica brasileira.

### **1.2.1 Educação Infantil: avanços e retrocessos**

O Brasil nas últimas décadas tem revelado importantes avanços quanto ao desenvolvimento de legislações visando garantir as condições de atendimento pedagógico e educacional da infância, com o intuito de assegurar o direito da criança de obter as condições necessárias para seu desenvolvimento integral.

Pode-se indicar como um primeiro passo, ainda tímido, em relação à concepção de instituições de atendimento a infância enquanto espaço educacional, a promulgação da LDBEN 5692/71, que passa pela primeira vez a regulamentar a Educação Infantil pela Secretaria de Educação. Há que se ressaltar, no entanto, que a maior parte dos recursos financeiros ainda advinha da Secretaria de Assistência Social, mantendo assim um caráter assistencialista e menos educacional.

O primeiro grande avanço legal, que legitima as creches e pré-escolas enquanto direito das crianças, é a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, a qual vai garantir em seu artigo sétimo, inciso XXV, o direito de todos os trabalhadores, rurais ou urbanos, à assistência

gratuita de seus(suas) filhos(as), do nascimento até os 06 anos em creches e em pré-escolas.

Ainda em seu artigo 208 indica o dever do Estado com a educação, devendo garantir atendimento em creches e pré-escolas de crianças de 0 a 06 anos. Há que se salientar a alteração sofrida na redação desse artigo em 2009, com alteração da faixa etária para 0 a 05 anos.

Em 1996, oito anos após a Constituição, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96, na qual a Educação Infantil passa a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação brasileira, sendo então considerada a primeira etapa da educação básica, devendo garantir o desenvolvimento integral da criança até os 06 anos de idade, assim como exposto o art. 29 da seção II – Da Educação Infantil.

A definição de um atendimento que busque compreender a criança em sua totalidade, atentando para todas as dimensões que a compõem, demonstra um grande avanço, uma vez que indica a preocupação com as especificidades advindas dessa fase peculiar, como todas as demais dos seres humanos, necessitando de uma modulação diferenciada no olhar e nas políticas para a infância.

Vale salientar, como afirma Cerisara (2002), que o caráter educativo das instituições de Educação Infantil não é um fato natural, mas histórico, produto dos vários movimentos de caráter reivindicatório em torno da mulher, da criança e dos adolescentes, advindos da sociedade civil, dos educadores e pesquisadores. Sendo assim, a autora conclui que a redação final da LDBEN 9394/96 incorporou, em forma de lei, as discussões que eram aventadas na área e que buscavam inserir as instituições de atendimento infantil no âmbito da educação.

A LDBEN 9394/96, apesar de constituir-se como um marco em relação às questões legais para a Educação Infantil, mostra-se um documento genérico. Assim, para nortear os rumos da Educação Infantil, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elabora o Parecer CNE/CEB 22/98, que fundamentou a Resolução CNE/CEB 01/99, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo este documento substituído após dez anos pela Resolução no. 5 de 2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil apresentam-se como um conjunto de princípios norteadores, de caráter mandatório, que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas, visando à organização, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas.

Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 indicam que as propostas pedagógicas deverão respeitar os princípios Éticos, Políticos e Estéticos em suas proposições de práticas de educação e cuidado.

Dentro desse contexto de reformas educacionais em andamento, é produzido ainda pelo MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental e Coordenadoria de Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)<sup>3</sup>. Tal instrumento, de caráter não mandatório, constitui-se em um conjunto de referências e orientações que visam indicar as condições adequadas de atendimento com qualidade para as crianças brasileiras.

No volume I do RCNEI (1999, p. 13) é indicada a importância em se garantir “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.”. Assim, a criança deveria ser concebida em sua individualidade, apesar dessa ser construída na coletividade, como produto e produtora de cultura.

Apesar das críticas existentes ao ponto de vista político do referido documento, como indica Corrêa (2003), há que salientar que a concepção mais ampliada do entendimento dos direitos das crianças indicados durante todo o RCNEI mostra-se como um ganho, sendo esse o resultado de uma longa e árdua trajetória de lutas e discussões sobre as especificidades no atendimento educacional às crianças dessa faixa etária.

Os documentos desenvolvidos no final da década de 1990 referentes à Educação Infantil vêm enfatizar a importância do caráter da brincadeira e da ludicidade como formas de expressão, comunicação e possibilidade de criação infantil, devendo ser resguardadas e possibilitadas nas instituições de

---

<sup>3</sup> Em sua versão final, o RCNEI ficou dividido em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento de Mundo. Os documentos apresentam conceitos importantes no que se refere à nova concepção de criança, infância e direito à educação, tais como o educar, cuidar, brincar e as relações entre creche e comunidade.

atendimento à infância. O entendimento do caráter lúdico, no entanto, não deve ser restrito, como afirma Angotti (2006, p. 21).

As situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios do prazer e da liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações enfim de se permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador costumaz do mundo para devorá-lo e dele fazer parte de maneira intensamente participativa e significativa.

Pode-se nesse momento constatar um avanço frente às legislações e concepções para e sobre a Educação Infantil, apesar de não constituir-se ainda no ideal reivindicado e existirem muitos outros passos a serem dados a caminho de uma política que atenda aos direitos da infância.

No entanto, em vez da continuidade nos avanços, o que ocorre desse momento em diante é um retrocesso, uma perda de conquistas como afirma Angotti, Cunha e Yazzle (2005, p. 50), pois, a partir de 2006, vivencia-se uma “desarticulação e descaracterização da Educação Infantil (dos 0 aos 06 anos) enquanto primeira etapa da Educação Básica”, devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o qual propõe o ingresso da criança de 06 anos nesse nível de ensino.

Diversos embates foram travados em busca da manutenção dos direitos das crianças de 06 anos permanecerem em instituições de Educação Infantil. Contudo, após diversas alterações em Leis, a nova faixa etária atendida pela Educação Infantil passa a ser de 0 a 05 anos.

Acompanhando as mudanças dentro da Educação Infantil e buscando atender às novas formas de compreender as identidades infantis, em 17 de Dezembro de 2009 a Resolução n. 05 fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, substituindo a Resolução CNE/CEB no. 1/99.

De acordo com Oliveira (2010), os DCNEIs possibilitam uma explicitação da Identidade da Educação Infantil, apresentam a estrutura legal e institucional, discutem os papéis dos profissionais que cuidam e educam das crianças, o número de horas mínimas diárias de atendimento e a necessidade da articulação com o Ensino Fundamental.

Em seu art. 5º destaca que a Educação Infantil continua fazendo parte da primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas que educam e cuidam de crianças, só que agora, com a faixa etária de 0 a 05 anos. Vale, contudo, ressaltar que o parágrafo 3º indica que crianças que completem 06 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

A manutenção dos princípios éticos, políticos e estéticos continuam sendo garantidos no art. 6º da DCNEI de 2009:

- Princípios éticos – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Princípios estéticos – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Permanece também a preocupação com a indivisibilidade das diversas dimensões da criança, buscando atender a integralidade, compreendendo o cuidado como indissociável do processo educativo. As DCNEIs visam garantir ainda os direitos à saúde, dignidade, brincadeira, respeito, liberdade, convivência e interação com outras crianças, resguardados no art. 8º, no parágrafo e incisos que o compõem.

As DCNEIs indicam ainda que práticas pedagógicas a serem desenvolvidas dentro das instituições de Educação Infantil devam primar pelo coletivo possibilitando, entre outras questões, que as crianças possam se deslocar e se movimentar nos diversos espaços (internos e externos) que compõem as instituições, garantindo a acessibilidade aos espaços, materiais, objetos, brinquedos e atendendo-as em suas peculiaridades.

Em seu artigo 9º, as DCNEIs definem, entre outras questões, que as práticas pedagógicas também devem ser norteadas pelas interações e brincadeiras, propiciando a ampliação do conhecimento de si e do mundo, o uso e compreensão das diferentes linguagens e uso da oralidade. Possibilitando também o trabalho coletivo e individual das crianças nas

atividades desenvolvidas, o que propicia a ampliação da autonomia, o reconhecimento da diversidade e a curiosidade.

Visando não perder a caracterização desse trabalho pedagógico que prima pelo atendimento à criança em sua totalidade, as Diretrizes em seu artigo 11º apontam como deve ser elaborado o trabalho da Educação Infantil referente à etapa que antecede o Ensino Fundamental:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009)

O artigo aponta uma clara preocupação com esse momento de transição e sublinha a especificidade do trabalho que é realizado na Educação Infantil e a necessidade de haver uma continuidade entre o que se propõe nessa etapa da educação básica e aquelas que viverão no Ensino Fundamental, e ainda procura alertar sobre a possibilidade de transformar a última etapa da Educação Infantil em um “curso preparatório” para o ingresso no Ensino Fundamental, incorporando o modelo e padrão escolarizante que lhe é característico.

É necessário, portanto, que se atenda às peculiaridades das crianças, respeitando as especificidades de cada fase que se vivencia. Assim sendo,

As intervenções pedagógicas, para alcançarem seus objetivos, precisam promover situações de aprendizagem compatíveis com esses interesses e necessidades, portanto não devem partir de uma perspectiva de antecipação de conteúdos com vistas a uma preparação a uma etapa posterior, visto que cada etapa tem seus próprios objetivos. (MICARELLO, 2010, p.05)

Assim, a Educação Infantil não pode perder seu foco que é o desenvolvimento integral da criança, atendendo as dimensões físicas, psicológicas, intelectuais, afetivas e sociais, constituindo-se em um espaço privilegiado para interação e aprendizagens significativas, onde o lúdico deve ser o foco principal.



As possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser engendradas para as crianças no âmbito da Educação Infantil são muito ricas, pois devem oportunizar diariamente nas creches e pré-escolas a vivência da plenitude das infâncias, ampliando as possibilidades de as crianças brincarem, conviverem em coletivo, experimentarem, criarem, utilizarem as diversas linguagens, solucionarem problemas, aprenderem a ser solidários, a sentir, a lidar com sentimentos, a ser cuidadas e a cuidar, fantasiar, entre outras possíveis vivências, criando um sentido e significado para si de todas as experiências vividas, assim como formular um sentido de si mesmo.

Há que se tomar cuidado em não se perder de vista os princípios que norteiam a Educação Infantil ao preparar as crianças para a transição para o Ensino Fundamental, pois esse processo não deve significar centrar o trabalho pedagógico somente na alfabetização. Afinal, como afirma Angotti (2006, p.22),

o conhecimento não está estampado apenas nas letras, nas repetições, nas reproduções de atividades sem sentido, nas atividades de caligrafia, na apreensão do código gráfico que permite escrever e ler, ou nas atividades de tapa buraco ou de utilização de tempo para não se objetivar de maneira intencionalmente educativa. O conhecimento na criança se faz inicialmente pela captação de dados, conteúdos, indícios propiciados pelos órgãos dos sentidos que sentem, percebem e possuem condições de elaboração e expressão por meio de diferentes linguagens.

Tais diretrizes já deveriam estar incorporadas na Educação Infantil, contudo, sabe-se que não estão ainda fortemente consolidadas, sendo assim, apresentam-se como um ponto frágil em um momento em que há transformações advindas da ampliação do Ensino Fundamental. Assim, há que se preocupar em preservar os direitos das crianças, primando por uma educação da criança em sua totalidade.

### **1.2.2 O Ensino Fundamental de nove anos: políticas educacionais, intenções e contexto de transição**

A educação é considerada um direito consolidado para os cidadãos brasileiros. Como anteriormente discutido, a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205, indica que a “educação é um direito de todos, sendo dever

do Estado e da família” sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em seu art. 208, antes da emenda no. 53 de 2006, a Constituição indicava que a educação é dever do Estado devendo este garantir vagas no Ensino Fundamental para todos, sendo esse obrigatório e gratuito, assegurando ainda o atendimento em creche e pré-escola das crianças em idade de 0 a 06 anos.

A obrigatoriedade de escolarização, portanto, limitava-se até esse momento, ao Ensino Fundamental, o qual se iniciava aos 07 anos e findava-se aos 14 anos com o tempo de duração de oito anos. O documento indicava ainda um nível de ensino específico para as crianças de 0 a 06 anos, sem exigir a mesma condição de obrigatoriedade na matrícula, sendo dever do Estado oferecer a Educação Infantil, caso existisse a demanda.

Para que haja a compreensão do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, faz-se necessário elencar os principais momentos em nível político em que tal proposta começa a ser discutida.

A ideia de inserção das crianças de 06 anos no Ensino Fundamental não é tão recente, a ampliação para nove anos deste nível de ensino já era previsto em documentos oficiais no final da década de 1990 e início da década de 2000.

A LDBEN n. 9394/96 já apresentava, em seu artigo 32, a definição de Ensino Fundamental ainda com duração mínima de oito anos, contudo, apontava a opção da matrícula de crianças de 06 anos nesse nível de ensino, disposta no parágrafo 3º, artigo 87, das disposições Transitórias, apesar de ainda não indicar a ampliação do tempo do Ensino Fundamental.

Já no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei no. 10.172, indicava em sua meta número 2 “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos 06 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 07 a 14 anos”.

Essas duas importantes legislações constituíram-se nos primeiros documentos oficiais para se refletir sobre a ampliação do Ensino Fundamental.

Contudo, é a partir do Projeto de Lei no. 144/2005 que a discussão chega à ação. O referido projeto de Lei estabeleceu a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 anos e

com o prazo de implementação até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal, para em seguida instituir a Lei no. 11.114/2005 de maio de 2005.

A Lei 11.114/2005 modificou o artigo 6º da LDBEN no 9394/96 que passou a descrever como dever dos pais ou responsáveis matricular crianças a partir dos 06 anos no Ensino Fundamental. Contudo, na época ainda não se discutia a obrigatoriedade de nove anos de duração para esse nível de ensino.

Para regulamentar a nova legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou um conjunto de normas, destacando-se o Parecer CNE/CNB Nº. 06/2005, Resolução CNE/CNB Nº. 3, de 3 de agosto de 2005 e o Parecer CNE/CEB Nº. 18/2005.

O Parecer 06/2005 aborda os relatos de Estados e Municípios que ampliaram o Ensino Fundamental, discutindo a não indicação do Ensino de nove anos na Constituição de 1988, busca ainda estabelecer normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental.

Em seguida, em setembro de 2005, o CNE apresenta o parecer 18/2005 que visa discutir a escolaridade obrigatória, a importância e necessidade da construção de um projeto pedagógico e um plano de universalização.

Já a resolução CNE/CEB Nº. 3, de 3/08/2005, estabelece as normas nacionais para a organização do Ensino Fundamental, a qual ficou estabelecida da seguinte forma:

- ✓ A educação básica divide-se em Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- ✓ A Educação Infantil subdivide-se em: creche (0 até 03 anos de idade) e Pré-escola (04 e 05 anos de idade);
- ✓ O Ensino Fundamental atenderá de 06 a 14 anos, sendo considerados os anos iniciais de 06 a 10 anos de idade e anos finais de 11 a 14 anos.

Em 06 de fevereiro de 2006, o CNE enfim apresenta a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9394/96 determinando, portanto, a duração de nove anos do Ensino Fundamental, tornando obrigatória a matrícula das crianças com 06 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Diante da nova legislação que amplia o direito público subjetivo, a Constituição de 1988 sofre alterações advindas da Emenda Nº. 53, modificando as idades referentes à Educação Infantil. A nova redação salienta

que a Educação Infantil deve ser oferecida para crianças de 0 a 05 anos de idade, sendo as crianças com 06 anos de idade atendidas pelo Ensino Fundamental.

Apesar de questões básicas a respeito das alterações de alguns artigos da LDBEN n. 9394/96 já terem sido definidas, muitas dúvidas e questionamentos ainda permanecem e, com o intuito de atender a essas demandas, expediu-se ainda em 2006 o parecer de n°39.

O Parecer n°39 respondia a uma consulta realizada pelo MIEIB (Movimento Interfórum da Educação Infantil do Brasil) que buscava argumentar sobre a necessidade da permanência das crianças de 06 anos na Educação Infantil.

Além dos documentos legais, pareceres e resoluções, o Ministério da Educação lançou as orientações para a ampliação do Ensino Fundamental, assim como três relatórios que visavam responder questões mais frequentes sobre a nova legislação e várias justificativas para a ampliação do Ensino Fundamental baseadas em algumas pesquisas acadêmicas.

As justificativas para a inclusão da criança de 06 anos no Ensino Fundamental, segundo os documentos oficiais do MEC, basearam-se na constatação de que grande número de crianças dessa idade e que compõe o segmento das camadas médias e altas, já estava inserido no mundo escolar, seja na Educação Infantil ou primeiro ano do Ensino Fundamental, o que difere da maioria das crianças da população brasileira, pois, segundo dados do IBGE, no ano de 2000, 15% das crianças de seis anos estavam fora da escola.

Ainda de acordo com os documentos do MEC, a ampliação do ensino de nove anos mostra-se como uma estratégia para atender a um maior número de alunos no ensino obrigatório, os quais não estavam contemplados na faixa etária do Ensino Fundamental de oito anos, sendo que 97% das crianças brasileiras, segundo o MEC, já estavam sendo atendidas no Ensino Fundamental com essa organização.

Campos, Campos e Rocha (2007, p. 05) salientam ainda alguns outros pontos para a justificativa da ampliação para nove anos do Ensino Fundamental utilizada pelo MEC, incluindo, portanto, as crianças de 06 anos.

[...] e) Acredita-se que ao assegurar melhores oportunidades educacionais, se atingirá indicadores mais equitativos no sistema educacional como um todo, favorecendo a permanência e o sucesso escolar das crianças. Nesse sentido, trata-se de uma medida de justiça social, na direção de uma escola de fato, inclusiva.

f) Necessidade de compatibilizar os currículos e tempos escolares entre os sistemas educacionais dos diferentes países que integram o bloco econômico do MERCOSUL (IPEA, 2005; Fernandes, 2006).

g) Declínio das taxas de fecundidade com o crescente decréscimo nas taxas de matrícula do Ensino Fundamental. Previsões apontam para a crescente ociosidade da infraestrutura destinada para este nível de ensino, o que inclui aspectos relacionados à composição do corpo docente.

De acordo com Fernandes (2006), ao ampliar o Ensino Fundamental, busca-se promover maiores oportunidades na aprendizagem do aluno, possibilitando o sucesso escolar e a formação humana, além de contribuir para as experiências de vida desses sujeitos.

Batista (2006) destaca essa importância também, demonstrando que mais anos de escolaridade beneficiam o desenvolvimento do aluno e salienta ainda que a entrada precoce das crianças no Ensino Fundamental pode ser uma solução para o problema histórico da educação brasileira referente à alfabetização. O autor leva em conta que o Brasil é um dos poucos países da América do Sul a não ter um Ensino Fundamental de nove anos.

Contudo, somente argumentos não garantem a efetividade da proposta. Gorni (2007) indica que tais apontamentos, apesar de serem politicamente corretos, possuem um enfoque mais político e estrutural do que pedagógico, o que acaba por deixar bases enfraquecidas para o enfrentamento dos problemas atuais e futuros, referentes à qualidade da educação pública brasileira. É necessário garantir condições concretas para que a ampliação seja desenvolvida adequadamente nas diferentes instâncias dos sistemas.

Assim, considera-se temerária a entrada de crianças de 06 anos no Ensino Fundamental sem as adequadas condições didático-pedagógicas, o que pode ocasionar graves prejuízos ao desenvolvimento infantil.

Há que se pensar, portanto, nas adaptações no currículo, no tempo e nos espaços. Repensar a distribuição de tempo das aulas, as formas que os materiais serão dispostos para estimular a autonomia, o ambiente físico para

que seja acolhedor e fonte de segurança emocional para as crianças, assim como as relações entre docentes e crianças.

Os próprios documentos do MEC (2006, p. 06) indicam a necessidade de se reorganizar a estrutura espacial, os currículos e programas escolares, o tempo escolar, assim como a questão da formação continuada do docente e equipe escolar.

A ampliação do Ensino Fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no Ensino Fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração.

Como enfatiza Mariano (2009, p.5), o espaço da escola, visando atender adequadamente a inclusão dessas crianças, deve ser organizado com “jogos, passatempo, cantinhos de leitura, tapetes, almofadas, oficina de artes, parque, para que elas possam interagir livremente”, apropriando-se de um espaço que foi criado pensando em suas especificidades.

Contudo, só o espaço não basta, é necessário ainda que haja tempo para que essa interação e experimentações ocorram, sendo imprescindível a mediação do(a) professor(a) tanto nos momentos voltados para atividades de leitura e escrita, quanto nos momentos de brincadeiras.

Destaca-se a importância de se compreender a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira. Kramer (2006) destaca que essas dimensões devem ser (e já deveriam ser) respeitadas seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, compreendendo que a unidade *aluno* não é algo dissociado das infâncias e das crianças, mas sim parte integrante destas.

O brincar é uma construção social sendo parte da cultura da infância, uma vez que as crianças criam seus significados e ações sociais para estabelecerem relações entre si. Por meio das brincadeiras, segundo Borba (2006), a criança vivencia a liberdade, o que não significa a falta de regras,

mas a criação de novas significações e expressões para compreender o mundo e a si mesma.

As pesquisas realizadas por Rocha, Tsujimoto, Lorensini e Giacomini (2007) e Moya (2009), que pretenderam compreender como as atividades de caráter lúdico estão sendo realizadas na série inicial do Ensino Fundamental de nove anos, apontam a necessidade de se refletir sobre os modos como recursos e mediações para a atividade lúdica têm se configurado, especialmente para as brincadeiras de faz-de-conta, oferecidas em precárias condições nas escolas.

A reorganização do Ensino Fundamental de nove anos, de acordo com o terceiro relatório sobre a ampliação do Ensino Fundamental organizado pelo Ministério da Educação (MEC), depende das decisões sob responsabilidade de cada um dos sistemas de ensino. O documento alerta que tais decisões devem ser tomadas após diversas reflexões e que colocam no centro das preocupações as crianças, considerando que antes de serem alunas, são seres humanos em desenvolvimento.

O documento destaca também que o primeiro ano do Ensino Fundamental deve ser considerado um período privilegiado para trabalhar com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, o ponto central deve ser a infância, evidenciado na ampliação do trabalho da Educação Infantil e não uma repetição das atividades realizadas nesse nível. Ao mesmo tempo, como ressalta Fernandes (2006), o primeiro ano não pode ser considerado uma mera adequação aos conteúdos até então ministrados nos primeiros anos do Ensino Fundamental de oito anos.

É necessário, portanto, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias e do plano político pedagógico da escola, assegurando:

[...] o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MEC, 2006, p. 07)



Para se reorganizar é necessário, no entanto, redefinir as relações entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. A cooperação entre ambos os ambientes é ponto crucial, não só agora, mas deveria ser há muito tempo. Contudo, há que se ter cautela com o tipo de colaboração para que não ocorra uma cooperação de uma abordagem “tipo escolar” na organização das creches e pré-escolas como afirma Santos e Vieira (2006, p.787), ou seja, não tornar a Educação Infantil um preparatório para um modelo de escola que prioriza a alfabetização nos moldes tradicionais.

Visando oferecer subsídios na organização dos projetos políticos pedagógicos das escolas e do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2010 foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF), direcionadas pelo Parecer nº 11/2010 e, posteriormente, pela Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010.

As Diretrizes para o Ensino Fundamental, assim como as Diretrizes para a Educação Infantil, consistem em orientações de caráter mandatório, que devem ser observadas no desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são os gestores da escola, docentes, funcionários, famílias e alunos, além dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, destacando a autonomia conferida pela legislação brasileira a cada instância.

De acordo com as DCNEFs, todas as redes e sistemas educacionais devem, coletivamente, organizar estratégias que assegurem a aprendizagem e desenvolvimento pleno das crianças, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem.

Os princípios que regem as DCNEFs são os mesmos das DCNEIs, ou seja, os princípios éticos, estéticos e políticos, portanto, não se distanciando do que já deveria estar sendo proposto para as crianças nas instituições de Educação Infantil.

Esta não é a única proximidade entre as Diretrizes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a dimensão do educar e cuidar também é demarcada nas DCNEFs. Em seu artigo 23 dispõe que na organização do projeto político-pedagógico essas duas dimensões deverão estar presentes, de



forma indissociável, resultando em ações integradas que visem articular pedagogicamente o interior e exterior das instituições, assegurando a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Além da dimensão do educar e cuidar, o reconhecimento do lúdico e a valorização das diferentes linguagens também estão presentes nas DCNEFs, nos artigos 29 e 30, respectivamente, salientando a necessidade dos docentes adotarem um trabalho pedagógico, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, denominado de “ciclo da infância”, que garanta o letramento e a alfabetização, englobando e propiciando a mobilidade das crianças nas salas de aula, o manuseio de materiais, a exploração dos espaços e sensações, sempre utilizando as diversas linguagens artísticas.

Analisando essas proximidades entre as DCNEIs e as DCNEFs, pode-se afirmar que há uma preocupação, em termos legais, na continuidade do processo educativo entre as duas instâncias do Ensino Básico que compõem esse momento de transição, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Condição essa que deve ser foco na organização do Projeto Político Pedagógico das escolas.

As DCNEFs estabelecem ainda que as escolas de Ensino Fundamental devam seguir um currículo que possui uma base comum, devendo essa ser completada em cada sistema escolar pela parte diversificada, buscando atender às necessidades de cada região. Os conteúdos que compõem a base nacional comum, segundo o Parecer nº 11/2010, devem:

abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (PARECER Nº 11/20 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2010, p.13)

O documento destaca também a importância dos docentes engendrem esforços para que seu trabalho pedagógico atenda às diretrizes estipuladas, adequando as estratégias de ensino às singularidades resultantes das idades de seus educandos.

Como se pode observar, a ampliação do Ensino Fundamental é uma medida complexa e como indica Custódio (2010), além de todas as implicações

administrativas, financeiras e pedagógicas, seria importante uma avaliação inicial da realidade das escolas e dos sistemas e um acompanhamento sistemático de todas as ações da escola, buscando adequar propostas e garantir que os pressupostos essenciais sejam atendidos e possam se sedimentar em uma nova prática educativa.

Questiona-se, contudo, se houve uma preparação adequada de todas as instâncias envolvidas para que as alterações ocorressem. Será que as reorganizações foram feitas? Os projetos políticos pedagógicos foram repensados? As dificuldades dos(as) docentes frente à nova realidade foram amparadas?

Ainda se faz pertinente a questão apontada por Kramer (2006) e pelas Orientações Gerais do MEC (2006), sobre a possibilidade da inserção das crianças de 06 anos no Ensino Fundamental ser um recurso importante para promover uma transição adequada entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O estudo de Rocha, Souza, Alves, Viana, Marum (2007), realizado em uma escola de Ensino Fundamental de Campinas, destaca que os aspectos relacionados ao processo de adaptação das crianças advindas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental privilegiaram aspectos informativos, sendo o tempo seu principal regulador e não as demandas peculiares das crianças, apresentando, ainda, uma lacuna significativa entre os dois níveis de ensino.

De acordo com Kramer (2006), a Educação Infantil é indissociável do Ensino Fundamental e a transição entre os ambientes escolares requer um diálogo institucional e pedagógico, dentro das escolas e entre as escolas. De acordo com as orientações, a entrada na escola não se pode constituir em um processo de ruptura com o processo anteriormente vivido, mas sim uma continuidade.

A premissa de continuidade entre os contextos é um fator importante para o desenvolvimento humano, contudo, tal continuidade não se resume na manutenção das mesmas práticas ou estímulos, uma vez que é necessário, como afirma Bronfenbrenner (1996), que haja um engajamento dos indivíduos em atividades molares progressivamente mais complexas. O que se está afirmando é que os processos de mudanças e adaptações devem ser graduais,

para que não haja rupturas bruscas que possam afetar negativamente o desenvolvimento dos indivíduos.

### **1.2.3 Ensino Fundamental de nove anos: concepções, dilemas e trabalho docente**

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil é recente, tornando obrigatória a matrícula das crianças com 06 anos somente no ano de 2010. Assim sendo, há que se concordar que ainda seja uma temática nova de pesquisa.

Em uma breve revisão bibliográfica<sup>4</sup> realizada no Banco de Teses da Capes, relativo ao período de 2006 a 2010, utilizando as palavras-chave “Ensino Fundamental de nove anos”; “Ensino Fundamental de 9 anos”; “Ampliação do Ensino Fundamental” e “Entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental”, pode-se identificar algumas pesquisas que se centravam sobre essa temática, em sua maioria eram sobre as análises documentais referentes à implementação desta política, discussões sobre programas de formação continuada de professores visando adequação a essa nova realidade, questões que envolvem a aprendizagem de leitura e escrita nos primeiros anos e as percepções sobre como vem sendo implementado o ensino de nove anos, em sua maioria percepções de gestores e docentes.

Apesar da importância de todos os estudos realizados envolvendo o foco do Ensino Fundamental de nove anos, dar-se-á destaque para as discussões sobre as concepções de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as percepções e dilemas de familiares e crianças que vivenciam a entrada aos 06 anos no Ensino Fundamental e o trabalho docente frente aos dilemas da nova política, uma vez que são temas de maior proximidade com os objetivos do presente estudo.

As pesquisas de Carneiro (2006), Ribeiro (2008), Silva (2008), Abreu (2009) analisaram as concepções de alfabetização e letramento veiculadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Dos estudos destacados, quatro evidenciaram essas concepções das docentes e somente o

---

<sup>4</sup> Não se considera que o levantamento bibliográfico tenha sido exaustivo para a temática. Ele pode oferecer somente um panorama dos estudos realizados enfocando os principais objetivos desse estudo.

estudo de Abreu (2009) investigou também as impressões dos(as) alunos(as) sobre esta questão.

A pesquisa de Abreu (2009) que foi realizada mediante os dados coletados por entrevistas e observações indica que as professoras pesquisadas não compreendem a alfabetização como um processo, mas como algo delimitado para ocorrer em tempo e espaço pré-determinados. Já as crianças pesquisadas apontaram que o uso cotidiano da linguagem influencia significativamente em sua aprendizagem na escola, portanto, demonstram que alfabetização e letramento estão intimamente ligados. De acordo com os dados apresentados na pesquisa, pode-se concluir que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos constitui-se em uma oportunidade positiva ao letramento e alfabetização das crianças, contudo, faz-se necessário a formação continuada dos docentes para que esses modifiquem suas concepções e metodologias de trabalho em sala de aula.

As mesmas preocupações com a necessidade de alterações para atender as peculiaridades das crianças de 06 anos no Ensino Fundamental no que tange à sua alfabetização e como os(as) docentes concebem e trabalham com as questões da aprendizagem da língua materna, foram indicadas nos estudos de Ribeiro (2008) e de Silva (2008).

Ribeiro (2008) salienta que, para atender as novas demandas, é necessário um olhar construtivista referente ao processo da aquisição da leitura e da escrita, indicando que esse referencial propiciou uma nova reorganização da forma de ensinar, aprender e avaliar.

Ensinar vários gêneros textuais, realizando leituras diárias e produzindo textos individuais e coletivos, foram as práticas cotidianas encontradas pelo estudo de Silva (2008), demonstrando que os(as) docentes ensinam mais conteúdos do que os exigidos pelos documentos oficiais, preocupando-se em tornar essa aprendizagem a mais significativa possível.

Carneiro (2006) constatou a mesma conduta das professoras frente à alfabetização ao analisar os casos de 'enturmação' (agrupamento por níveis de aquisição de leitura e escrita) no Estado de Minas Gerais. O autor salienta que era imprescindível que as docentes tivessem um conhecimento adequado para realizar uma correta avaliação dos conhecimentos dos alunos relativos à leitura e à escrita que orientaram a constituição das turmas.

Além das questões referentes à alfabetização, as reformas educacionais e tentativas de alterações na cultura escolar causaram ansiedade e dilemas nos indivíduos que estão presentes no contexto em mudança, ou seja, as crianças, familiares e docentes envolvidos.

No que tange às crianças, a sua entrada aos 06 anos no Ensino Fundamental as destituíram de um lugar historicamente conquistado, ou seja, a Educação Infantil. Frente a essa perda, as crianças têm demonstrado sua insatisfação pela inadequação do espaço oferecido no Ensino Fundamental por meio dos choros, agressividade e indisciplina. As pesquisas de Amaral (2008), Costa (2009), Fontes (2009), Raniero (2009) e Vale (2009) destacam a importância em se ouvir as crianças e as famílias frente às alterações que a ampliação do Ensino Fundamental tem provocado.

Costa (2009) destaca a necessidade de incluir crianças como participantes da pesquisa para compreender como elas têm vivenciado essa transição, a fim de extrair conhecimentos importantes do modo como adequar os espaços e tempos às especificidades infantis.

Corroborando com esse objetivo, Amaral (2008) entrevistou crianças do último ano de uma escola de Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, buscando compreender o que é ser criança e viver a infância na escola e quais estratégias são construídas por elas para se relacionarem com os adultos, apropriando-se dos processos educativos.

As crianças indicaram que a escola de primeiro ano tem exigências em demasia, uma vez que na Educação Infantil o tempo era mais bem distribuído. Frente às cobranças em demasia, as crianças criam condições individuais e coletivas para conseguir burlar as regras e criar espaços para brincar dentro e fora de sala de aula, em contrapartida salientam o desejo por aprender. Estes resultados sugerem a necessidade de mudança de paradigma que culmine na construção de propostas pedagógicas mais coerentes e voltadas para as especificidades das muitas infâncias.

Vale (2009) também aponta que, ao adentrarem a escola de Ensino Fundamental, as crianças anseiam por aprender a ler e escrever e valorizam as características que as definem como aluno desse novo nível de ensino, ou seja, a lição de casa, os cadernos e as tarefas de escrita. Contudo, sentem falta de um tempo para as brincadeiras, um espaço mais amplo e disponível

para ser utilizado por eles, queixando-se das incessantes atividades em sala de aula, que geram cansaço e muitas vezes desinteresse.

A fadiga das crianças também é observada no estudo de Raniro (2009), contudo, os resultados apontam que as crianças apresentam-se motivadas e com expectativas em relação ao seu processo de aprendizagem da leitura e escrita. Há que se destacar que o estudo apontou um ambiente adaptado para a entrada das crianças de 06 anos, sendo o trabalho da docente focado na alfabetização, com atividades direcionadas, e com raras atividades de caráter livre. A autora entrevistou ainda os responsáveis, ou seja, outro grupo de sujeitos envolvidos no processo de alteração do Ensino Fundamental. Os familiares demonstraram valorizar a escolarização dos(as) filhos(as), buscando estratégias para acompanhar a evolução das crianças na escola.

Já no estudo de Fontes (2009) existem divergências quanto às representações das famílias frente a essas novas medidas educacionais. Algumas famílias se mostram preocupadas com a redução dos períodos de brincadeiras e precariedade na formação dos docentes que lidariam com essa faixa etária, outras acreditam que entrar precocemente no ambiente do Ensino Fundamental seria uma forma de garantir sucesso na trajetória escolar de seus(suas) filhos(as).

Não só as crianças e os responsáveis são afetados pelas mudanças, mas também os professores que passam a enfrentar dilemas e angústias mediante as novas políticas educacionais.

Pode-se afirmar que a escola e o trabalho docente serão sempre definidos em um tempo e espaço. Atualmente, as políticas educacionais, assim como a evolução da sociedade, têm afetado cada vez mais as funções da escola e do trabalho docente, como afirma Cunha (1999, p. 131)

a docência revela uma condição vinculada ao aspecto valorativo e a um projeto político social que pode determinar variações na definição profissional. Além disso, sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades.

Portanto, o trabalho docente é constituído por influências históricas, sociais e políticas, muitas delas impostas pelas políticas públicas oficiais de

cunho neoliberal, orientadas por organismos internacionais que visam diminuir gastos públicos com a educação, além de primar por um ensino que qualifique a mão de obra para o mercado de trabalho. A função da educação deixa de ser a emancipação do indivíduo e passa a ser, como ressalta Cunha (1999), a “preparação” do trabalhador.

Essas são propostas educacionais, segundo Torres (1996), formuladas por economistas, que estão preocupados com a relação custo-benefício e a taxa de retorno. Este modelo proposto pelo Banco Mundial é um modelo escolar sem os professores e pedagogia. Os resultados giram em torno do que pode ser quantificado e não qualificado. Sendo assim, quem pensa nas formulações nunca trabalhou com educação.

Fica evidente que políticas educacionais, tais como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, acarretam a burocratização e intensificação do trabalho docente.

A burocratização, segundo Cunha (2009), consiste em uma divisão social do trabalho, em que os especialistas tomam as decisões sobre as ações educativas, restando ao professor a efetivação destas políticas previamente estipuladas. Já a intensificação está diretamente associada ao aumento de atividades que o professor precisa realizar. Há cobranças para se cumprirem mais tarefas, o que acaba causando uma redução de seu tempo e dificultando a possibilidade de que se realizem atividades que provenham de iniciativa própria.

Assim, as reformas educacionais e as novas demandas da sociedade afetam diretamente a escola, as aspirações educativas às quais os professores devem dar respostas e, portanto, seu fazer docente (GIMENO-SÁCRISTAN, 1991).

Diante destas concepções, os estudos de Brunetti (2007), Argôlo (2009), Dantas (2009), Motta (2009), Moro (2009), Moya (2009), Antunes (2010) e Marangoni (2010) objetivaram compreender como os docentes realizam seu fazer pedagógico diante das novas demandas propostas pela ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

A pesquisa de Brunetti (2007) visou compreender como a inserção de crianças com 06 anos no Ensino Fundamental estava afetando o fazer pedagógico de três docentes de uma mesma escola Interativa da rede



municipal de uma cidade do interior de São Paulo. Os resultados apontaram que, apesar do discurso legal prever uma prática pedagógica que abordasse o lúdico, considerado extremamente relevante para as docentes, as práticas voltadas para a aquisição da leitura e da escrita sobressaíram durante o período pesquisado, podendo ser apontadas como principal foco do trabalho docente.

As docentes pesquisadas indicaram ainda que, frente à falta de orientações e suportes para a organização de seu trabalho docente, desenvolveram como estratégias as parcerias, criando seus próprios referenciais, os quais advinham de suas experiências profissionais anteriores, na Educação Infantil e em classes de alfabetização do Ensino Fundamental e com bases nas expectativas pessoais.

A pesquisa de Brunetti (2007) indica, portanto, que para se compreender as práticas docentes é importante compreender os processos formativos das professoras. De acordo com Marangoni (2010), tais processos formativos estão relacionados a múltiplos contextos, o da formação acadêmica, das práticas pedagógicas cotidianas, das culturas vividas e das pesquisas existentes em Educação. A autora indica ainda que, em situações de alterações como a ampliação do Ensino Fundamental, as docentes irão embasar suas práticas tendo em vista esses conhecimentos que possuem.

Os resultados do trabalho de Moya (2009) realizado no Estado do Paraná confirmam os dados de Brunetti (2007) e Marangoni (2010), salientando que as docentes possuem muitas dúvidas em relação ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças que ingressam no primeiro ano, organizando assim seus trabalhos, tendo como base os documentos oficiais do MEC, o que não consideram suficiente para planejarem e executarem um trabalho que garanta a aprendizagem e desenvolvimento que julgam adequados, conjuntamente com seus conhecimentos profissionais anteriores. As docentes demonstram urgência em uma formação teórico-metodológica que possibilite uma atuação docente compatível com a idade das crianças.

Tais questões se fizeram presentes também no estudo de Motta (2009), o qual aponta que os professores do município de Assis, interior de São Paulo, mostraram pouco conhecimento a respeito da lei, em meio a uma prática apoiada principalmente numa visão biológica do desenvolvimento da criança e



centrada na figura do professor, indicando que ainda há que se pensar em adaptações físicas, estruturais e humanas para atender a essas crianças.

Apesar de haver estudos que comprovem que algumas alterações ocorreram no nível dos ambientes físicos, há ainda a angústia dos(as) docentes frente ao currículo para as turmas de primeiro ano, como indicam os estudos de Moro (2009) e Antunes (2010). No estudo de Moro (2009), a preocupação e a pouca familiaridade das docentes em lidar com as culturas e linguagens infantis mostram-se como resultado central do estudo, acarretando assim em um trabalho pedagógico centralizado na alfabetização, pouco diversificado e que não atendem às peculiaridades próprias dessa fase de desenvolvimento.

Os dados do estudo de Antunes (2010) permitem afirmar que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos está ocorrendo, mas distante de ser legitimada tal qual é proposta em Lei, pois, para que haja melhoras na qualidade da aprendizagem, na aquisição do conhecimento, e nas concepções sobre criança, infância e ludicidade, é preciso de tempo, acompanhamento, investimento, formação continuada e avaliações constantes.

A existência de problemas estruturais, a falta de uma formação adequada dos(as) professores(as) e uma não redefinição do trabalho pedagógico para atender as crianças de 06 anos, foram apontadas também no estudo de Dantas (2009) que coletou informações por meio de entrevistas semi-estruturadas com as docentes. A insegurança quanto ao conteúdo e às estratégias de ensino-aprendizagem permeou as narrativas dos(as) docentes que apresentaram uma excessiva preocupação com os conteúdos relacionados ao letramento e a alfabetização, indicando dúvidas em relação às competências que um(a) professor(a) de primeiro ano deveria apresentar.

O questionamento sobre as competências e habilidades básicas necessárias aos docentes, que atuam no Ensino Fundamental e que vão atender as crianças de 06 anos de idade, também foi a preocupação de Argôlo (2009). A pesquisa realizada com docentes do município de Salvador concluiu que é necessário desenvolver um equilíbrio entre os aspectos relativos ao cuidado e à aprendizagem, conhecendo as dimensões que constituem o aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo dessas crianças.

O que se pode concluir após as análises desses estudos é que as políticas educacionais são desenvolvidas dentro de gabinetes, distante da realidade de sala de aula e sem a participação da comunidade escolar. Não são criados fóruns permanentes de discussão com o intuito de facilitar a discussão e incorporação das novas ideias por toda a comunidade escolar. O que ocorre é a criação de regras de forma hierarquizada, pensadas por legisladores, as quais os professores sem nenhuma formação diferenciada são obrigados a incorporar.

Assim, a burocratização tenta reduzir os professores a técnicos especializados, cuja função seria administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente do currículo. Em vez de refletirem sobre os princípios da sala de aula, eles aprendem metodologias que negam a criticidade (GIROUX, 1997).

Contudo, o que os estudos também demonstram é que os docentes não são meros executores de propostas alheias, uma vez que são intelectuais transformadores. Ao pensarmos nos professores como intelectuais podemos ressaltar a ideia de que toda atividade humana envolve algum tipo de pensamento, ou seja, por mais que uma atividade seja rotinizada, esta não pode ser abstraída da mente humana, pois não há probabilidade de se separar pensamento e ação. Assim, os professores não são meros operadores, *“em vez disto deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, como uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens”* (GIROUX, 1997, p. 161).

Na categoria de intelectuais transformadores, os professores não são visto como neutros, pelo contrário, são vistos em termos políticos e ideológicos. Como elucida Giroux (1997, p. 163), *“é necessário tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”*.

Apesar da proposta de professor como intelectual sofrer algumas críticas acredita-se que seja um conceito que respeita os saberes dos professores, considera-o como um agente transformador individual e coletivamente.

O professor é um indivíduo que possui diferentes histórias individuais e profissionais, as quais ao longo de sua trajetória vão ajudando a construir saberes, valores, crenças e seu trabalho. É preciso compreender que o

trabalho docente, portanto, é construído tendo como base não apenas a formação acadêmica (inicial e/ou continuada), mas também aspectos particulares da vida do profissional.

Há que salientar que as crianças e os familiares também possuem seus saberes e concepções, os quais foram desconsiderados ao se organizar a proposta para o Ensino Fundamental de nove anos, conforme explicitado nos estudos anteriormente analisados, merecendo, portanto, também espaço para apresentar as respectivas perspectivas e respeito frente às suas posições.

Há que se destacar, finalmente, a relevância da realização do presente estudo, uma vez que nenhuma das pesquisas analisadas referente ao Ensino Fundamental, conjuntamente com a revisão sobre trajetória escolar, objetivava compreender a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos, tendo como sujeitos crianças, seus responsáveis e docentes em um enfoque longitudinal. Compreende-se assim que a lacuna na produção desse conhecimento justifica a relevância do presente estudo, além de sua importância para o campo da Educação Escolar ao permitir maiores reflexões sobre tão recente política educacional.

## Seção II

### 2- Os caminhos teórico-metodológicos percorridos

Ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva! Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva! Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares. É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares! Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e gasto o dinheiro. Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro! Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo. Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo. (CECÍLIA MEIRELLES)

Escolher os caminhos teórico-metodológicos a serem percorridos não é uma tarefa fácil. Assim como no poema de Cecília Meirelles há sempre a dúvida se os caminhos escolhidos foram os mais corretos, no entanto, esta é uma dúvida que o pesquisador deve transpor, buscando atender a seus objetivos de pesquisa, de forma a possibilitar um olhar mais complexo para o fenômeno pesquisado.

A presente seção objetiva discutir o método utilizado para a realização da pesquisa, contextualizando o Município investigado, assim como as instituições escolares (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Visa ainda descrever toda a trajetória da pesquisa, detalhando os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta e de análise adotado durante os dois anos letivos em que foi realizado o presente estudo.

#### 2.1- Contexto do Município

O município pesquisado está situado no interior do Estado de São Paulo. Em 2009, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro Geografia e Estatística), a cidade contava com 200.666 habitantes, sendo a maioria de sua população urbana.

De acordo com os dados fornecidos pela Prefeitura Municipal da cidade, 95,2% de sua população é alfabetizada. A rede de ensino conta com trinta e

quatro estabelecimentos de Ensino Infantil, doze de Ensino Fundamental Municipal, quatorze de Ensino Fundamental Estadual e dezessete de Ensino Médio.

Segundo o censo escolar de 2009 publicado no site do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), o município pesquisado contava com 8.813 crianças matriculadas na Educação Infantil, sendo 5.020 em creches e 3.793 na pré-escola. Os dados referem-se somente às instituições públicas do sistema municipal, não sendo contabilizadas as escolas privadas.

Em relação ao Ensino Fundamental da rede pública municipal e estadual havia 18.756 alunos matriculados, sendo 9.289 nos anos iniciais (5.468 na rede estadual e 3.821 na rede municipal) e 9.467 nos anos finais (7.041 na rede estadual e 2.426 na rede municipal).

## **2.2- Os Bairros**

Os bairros em que estão situados os CERs e as escolas são distantes entre si em uma média de 12 quilômetros, sendo ambos em regiões periféricas do município. A distância dos bairros até o centro é de respectivamente 7 quilômetros para o contexto A (zona oeste) e 4,5 quilômetros para o contexto B (zona sul).

O CER1 e a EMEF do contexto A estão inseridos no bairro Urupês<sup>5</sup> e recebem alunos(as) desse bairro e de três bairros vizinhos (Paineiras, Aroeira e Embaúba).

O bairro Urupês tem em torno de 30 anos e possui, além das escolas pesquisadas, posto de saúde, praças e alguns bares. Os bairros vizinhos possuem algumas lojas de comércio como padaria, mercado e pequenos comércios de variedades. Esse bairro caracteriza-se mais por ser residencial, acredita-se que isso se deva à proximidade ao comércio central.

As casas do bairro são de pequeno porte, a maioria com acabamento. As ruas de todos os bairros são asfaltadas e contam com iluminação pública e rede de água e esgoto.

---

<sup>5</sup> Os nomes dos bairros são fictícios.

No bairro Embaúba há ainda uma grande escola da rede particular e um hotel de grande porte, sendo um bairro com casas maiores e de construções mais recentes.

Os quatro bairros juntos apresentam uma população de 3.500 habitantes, sendo que não há delimitações claras entre os bairros, pois somente com a consulta de mapas tal divisão é visível. Todos apresentam uma vida cotidiana tranquila, sendo que seus moradores apontam apenas alguns poucos casos de assaltos nas residências e brigas entre famílias.

Contam com transporte público, sendo que os circulares passam a cada trinta minutos.

O CER2 e a EEEF do contexto B estão situados no bairro Ipê e atendem aos moradores desse bairro e dos bairros Cedro e Videira que são também periféricos. Ipê e Cedro se desenvolveram de tal forma que não se consegue delimitar seu início e fim. Videira é mais distante e possui características diferenciadas dos dois primeiros. Os bairros Cedro, Ipê e Videira contam com uma população de 6.000 habitantes aproximadamente.

Os dois primeiros possuem características distintas dos demais bairros periféricos dessa cidade, pois apresentam um comércio estruturado e diversificado. Cedro possui um comércio mais consolidado, contando com farmácias, padarias, sacolões, lojas de material para construção, lanchonetes, distribuidora de gás, papelarias, salões de beleza e academias de ginástica. O bairro Ipê, apesar da diversificação, conta com um menor número de estabelecimentos.

Cedro e Ipê possuem, em sua maioria, casas de pequeno porte, sendo que quase todas estão terminadas. São bairros arborizados, com praça, escolas, creche e posto de saúde.

O bairro Videira foi inaugurado em 1993, é um bairro mais afastado da escola. O acesso dos moradores à escola é feito por um percurso de 2 quilômetros no interior de uma mata entre o bairro e a escola. É residencial, existindo em algumas casas um pequeno comércio na garagem, que vende balas, sorvetes e miudezas, contudo não conta com padarias, farmácias ou mercados. Atualmente possui área de lazer e uma creche municipal. Conta com transporte público, sendo que os circulares passam a cada trinta e cinco minutos.

O bairro conta com luz, asfalto e iluminação pública. As casas são pequenas e em sua maioria ainda inacabadas.

### **2.3- Escolas participantes**

Foram participantes da pesquisa quatro escolas, sendo dois Centros de Educação e Recreação (CER) e duas escolas de Ensino Fundamental. Abaixo se descreve um pouco a organização e a caracterização de cada uma das instituições participantes.

#### **2.3.1- Centros de Educação e Recreação**

De acordo com o artigo 2º do Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil do Município estudado, os Centros de Educação e Recreação (CER) constituem-se em unidades de Educação Infantil mantidas pela prefeitura e administradas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Tais unidades oferecerem atendimentos de creche, pré-escola, recreação e educação especial.

Os CERs proporcionam o atendimento para a primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos, divididas nos seguintes atendimentos: 1) Berçário para crianças de 0 a 02 anos e 03 meses (oferecida período integral ou parcial); 2) Classe Intermediária (CI) para crianças de 02 anos e 04 meses a 03 anos (oferecida período integral ou parcial); 3) Recreação para crianças de 03 a 05 anos, período integral, contudo, no horário oposto aos demais atendimentos; 4) Pré-escola para crianças de 03 a 05 anos em período parcial e Educação especial para alunos com necessidades educativas especiais oferecidas em classes especiais e ensino itinerante, oferecido para crianças de 3 a 5 anos.

O objetivo do atendimento dos CERs é possibilitar um desenvolvimento infantil em todas as dimensões, ou seja, físicas, motoras, emocionais, intelectuais e sociais, promovendo a ampliação das experiências e conhecimentos infantis e contribuindo para que as interações e convivência das crianças na sociedade sejam produtivas e baseadas nos pressupostos de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

Quanto à organização curricular, o Regimento em seu artigo 26 afirma que os princípios gerais para organização do currículo dos CERs serão os

marcos determinantes do desenvolvimento infantil como a autonomia, cooperação, responsabilidade, formação da auto-imagem positiva e construção do conhecimento que proporcionem a livre expressão e a criticidade, destacando que para as turmas de pré-escola devem ser incluído os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Sociais e Artes.

Outro aspecto importante a ser destacado é a obrigatoriedade da existência de três tipos de sala em todos os CERs da rede municipal pesquisada, como as salas de recurso, multimeios e a estruturada.

A sala estruturada é composta por mesas com quatro lugares, uma mesa para a professora, uma lousa à frente da sala e armários para serem guardados os materiais das crianças. Essa sala é destinada para a realização de atividades de cunho pedagógico, voltadas mais especificamente para a área da alfabetização.

A sala de recursos possui mesinhas com quatro cadeiras, mas em quantidade menor do que a do número de alunos, pois, dessa forma a sala dispõe de um espaço livre maior que a estruturada, conta ainda com materiais como livros de história, jogos e lousa. A sala é destinada para trabalhar com grupos: enquanto alguns alunos realizam atividade de colagem nas mesas, outros grupos brincam com jogos da memória no chão e outros grupos leem histórias no fundo da sala.

A sala de multimeios possui televisão, vídeo-cassete e DVD, vários brinquedos e não possui nem mesas e nem cadeiras. Este ambiente tem por finalidade a reprodução de filmes ou programas infantis, sendo que as crianças assistem à exibição sentadas ou deitadas no chão. A sala também pode ser uma área para serem feitas contações de história e brincadeiras, sejam livres ou dirigidas.

Essas salas, assim como as áreas livres, devem ser utilizadas em sistema de rodízio, como destacado no capítulo V do Regimento, o qual diz respeito à organização dos espaços dos CERs. No parágrafo único do artigo 33, explicita-se que o rodízio (utilização alternada dos ambientes) tem como objetivo a otimização da utilização dos espaços por todos os educadores, sendo necessário para isso um planejamento para que as ações desencadeadas nesses espaços possuam intencionalidade educativa.



O Regimento comum fornece algumas diretrizes para o funcionamento dos Centros de Educação e Recreação do Município, de forma a objetivar uma unidade entre os seus trinta e quatro CERs que compõem a Educação Infantil do Município, apesar das peculiaridades inerentes a cada um deles. A seguir serão caracterizados os CERs participantes da pesquisa.

#### **2.3.1.1- Centro de Educação e Recreação – (CER1 e CER2)**

Localizado no bairro Urupês o CER1 atendia, durante o período da pesquisa, alunos divididos em Berçário 1, Berçário 2, Classe intermediária 1 (CI 1) , Classe intermediária 2 (C2), terceira etapa, quarta etapa e quinta etapa no período da manhã e tarde. No total a escola contava com 321 alunos e 24 funcionários.

Em termos de estrutura física, o CER possuía 07 salas, sendo 03 específicas para atendimento do berçário e CI, 03 salas que atendiam os rodízios das turmas de terceira, quarta e quinta etapa, que são as salas de recurso, estruturada, de multimeios e a sala da recreação.

O CER2 atendia, durante o período da pesquisa, 292 alunos divididos em Berçário 1, Berçário 2, Classe intermediária 1 (CI 1) , Classe intermediária 2 (C2), terceira etapa, quarta etapa e quinta etapa no período da manhã e tarde.

No total a escola contava com 28 funcionários em exercício e alguns afastados, sendo 01 diretora, 18 profissionais atuando nos berçários, CIs e pré-escola, entre elas 02 professoras substitutas, 04 merendeiras, 01 porteira e 01 secretaria.

Em termos de estrutura física, o CER possuía 06 salas, sendo 03 específicas para atendimento do berçário e CI e três salas que atendiam aos rodízios das turmas de terceira, quarta e quinta etapa, que são as salas de recurso, estruturada e de multimeios.

#### **2.3.2- Escolas de Ensino Fundamental.**

Além dos Centros de Educação e Recreação infantil fizeram parte desse estudo 02 escolas de Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental, segundo a LDB nº 9394/96 em sua seção III, art. 32, deve ser obrigatório, público e gratuito, tendo nove anos de duração visando formar o cidadão. Deve garantir o desenvolvimento da capacidade de

aprendizagem, possibilitando o domínio da leitura, escrita e do cálculo, viabilizando a aquisição do conhecimento e a formação de atitudes e valores.

As escolas de Ensino Fundamental podem ser organizadas de três formas: 1) por turmas dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental (1º a 5º. Ano); 2) por turmas dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); ou 3) por turmas dos nove anos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), podendo ser oferecidas pelas redes públicas (municipais e estaduais) ou particulares.

No presente estudo foram contextos de pesquisa, em um mesmo município, 01 escola de Ensino Fundamental Municipal e outra da rede estadual de ensino que receberam respectivamente os(as) alunos(as) advindos(as) do CER1 e CER2.

### **2.3.2.1- Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF1)**

De acordo com as Diretrizes Regimentais Básicas para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (2008) em seu capítulo III, art. 8º, o Ensino Fundamental do município é composto pelas escolas de Ensino Fundamental que oferecerão ensino regular (1º ao 9º ano) e, quando houver demanda, serão ofertadas as modalidades da educação especial (com ensino itinerante ou classes especiais) e a educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Ensino Fundamental de nove anos do Município configura-se em três ciclos compreendendo: Ciclo I formado pelos 1º, 2º e 3º anos (06, 07 e 08 anos de idade); Ciclo II formado pelo 4º, 5º e 6º ano (09, 10 e 11 anos de idade) e o Ciclo III formado pelo 7º, 8º e 9º ano (12, 13 e 14 anos).

A escola pesquisada possui os três ciclos, ou seja, atende a crianças e adolescentes que estão matriculados em turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo alguns casos de inclusão nas salas regulares com atendimento de professor(a) itinerante.

A escola pesquisada fica no bairro Urupês, atende um total de 600 alunos divididos ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. O seu quadro docente é composto no total de 40 professores, sendo 11 professores responsáveis pelos primeiros cinco anos e 29 responsáveis pelos quatro últimos anos do Ensino Fundamental. Conta ainda com diretora, vice-diretora e

coordenadora. A escola possui ainda 15 funcionários (secretária, merendeira, agente educacional e limpeza).

Há em funcionamento 11 salas de aulas atendendo do primeiro ao quinto ano e 12 salas que atendem do sexto ao nono ano, tendo em vista a utilização das salas no período da manhã e tarde.

Em termos de infraestrutura, a escola conta com 15 salas, sendo 13 salas de aula (composta por lousa, mesa do(a) professor(a), carteiras de alunos e armários); uma sala de recurso (atendimento de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais); e uma brinquedoteca (com jogos e brinquedos).

A escola ainda possui um laboratório de ciências, uma sala de informática (em funcionamento), uma sala de áudio-visual, uma biblioteca, um ginásio poliesportivo, quadra descoberta e três quiosques de alvenaria.

Há na escola três blocos de salas, e a mesma ainda possui refeitório, salas dos professores, da coordenação, direção, sala do dentista, uma cozinha e a sala da secretaria. A escola é bastante ampla, com algumas áreas gramadas, poucas árvores e plantas ao longo de toda a sua construção.

### **2.3.2.2- Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF2)**

As escolas estaduais de Ensino Fundamental deverão oferecer vagas para alunos que estejam com idade entre 06 a 14 anos, tendo nove anos de duração. A progressão continuada é adotada na rede estadual, a qual divide seus ciclos, até o momento, em ciclo I do 1º ao 5º ano e ciclo II do 6º ao 9º ano.

Assim como as escolas municipais, o objetivo do Ensino Fundamental da rede estadual é a formação do cidadão, tal qual é definida pela LDBEN 9394/96 em seu art. 32, indicando o desenvolvimento e a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e a formação de atitudes e valores como pontos cruciais a serem atendidos por esse nível de ensino.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF2) pesquisada está situada no bairro Ipês e atende somente alunos do ciclo I do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Vale ressaltar que, devido ao momento de transição entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos, a escola ainda não conta com salas de quinto ano. Há turmas de primeiro ano, segundo ano, segunda série, terceira série e quarta série.

A escola possui 22 docentes responsáveis pelas salas de aula, 02 professoras substitutas, 02 professores de educação física e 02 professores de artes, totalizando 28 docentes. Ainda conta com direção, vice-direção, coordenação e duas professoras readaptadas<sup>6</sup>. Possui 04 funcionários na secretaria, 02 merendeiras, 02 agentes de limpeza e 01 agente educacional.

A escola possui 12 salas de aula, sendo que uma delas é utilizada para a biblioteca, sala de vídeo e de informática, denominada de multimeios<sup>7</sup>. Destaca-se que os computadores estão fora de uso devido a problemas técnicos. Conta com um prédio administrativo, composto por sala da direção, sala dos professores, banheiros, sala da coordenação e secretaria.

Possui ainda refeitório, cozinha, sala do dentista, pátio coberto, com um pequeno palco, um bloco de banheiros femininos e masculinos e bebedouros.

As salas são divididas em dois blocos com 06 salas cada. Há uma grande área livre com muitas árvores, uma pequena caixa de areia, um “trepa-trepa” de madeira, um campo de futebol de terra e uma quadra poliesportiva coberta.

A escola destaca-se pela grande área livre e pela grande quantidade de árvores em todas as áreas da escola.

## **2.4- Participantes**

Os participantes da pesquisa foram crianças/alunos(as) de duas escolas municipais que no ano de 2009 frequentavam as quartas e quintas etapas de 02 Centros de Recreação e Educação Infantil (CER) e seus respectivos docentes e famílias, com o intuito de acompanhá-los durante o ano de 2009 (Educação Infantil) e no ano de 2010 (Ensino Fundamental). Inicialmente eram 32 crianças, contudo, houve algumas perdas de sujeitos na transição para o Ensino Fundamental por motivo de mudança de município, bairro e transferências para escolas em que não ocorria a presente pesquisa.

Em 2010, quando os alunos ingressaram nas escolas de Ensino Fundamental, sendo 01 escola da rede municipal e outra da rede estadual de

---

<sup>6</sup> Professoras readaptadas são docentes que por motivos de saúde foram afastadas da sala de aula, contudo, não foram aposentadas. Tais professoras ficam realocadas em suas unidades escolares sede e prestam outros serviços, tais como organização da biblioteca, organização de materiais pedagógicos, etc.

<sup>7</sup> A denominação “sala de multimeios” é o termo corriqueiramente utilizado na escola pesquisada para denominar a sala que abriga os computadores, livros, vídeo e televisão.

ensino, foram incluídas também como sujeitos deste estudo as suas respectivas professoras do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

A escolha dos sujeitos justifica-se por se considerar as últimas etapas da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental como um importante momento de transição escolar entre os dois níveis de ensino.

Quando se iniciou a pesquisa participariam somente os alunos da quinta etapa da Educação Infantil, no entanto, no mês de setembro de 2009, os CERs receberam uma circular que informavam que os alunos que estivessem cursando a quarta etapa com cinco anos e meio completos até o mês de julho do corrente ano deveriam ser encaminhados para o Ensino Fundamental no ano de 2010. Isso significava que alguns alunos que estavam frequentando a quarta etapa iriam para o Ensino Fundamental no ano subsequente.

Diante desse novo cenário, incorporaram-se alguns alunos das quartas etapas na presente pesquisa. O Quadro 1 apresenta a divisão dos sujeitos participantes.

**Quadro 1 – Crianças da quarta e quinta etapa da Educação Infantil**

| Grupo de sujeitos participantes da pesquisa | Educação Infantil (EI) – CER<br>Ano de 2009      |                                     |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------|
|                                             | Municipal A<br>CER1<br>(Contexto A) <sup>8</sup> | Municipal B<br>CER2<br>(Contexto B) |
| Quarta etapa                                | 05 crianças                                      | 05 crianças                         |
| Quinta etapa                                | 09 crianças                                      | 13 crianças                         |
| Total                                       | 14 crianças                                      | 18 crianças                         |

Com a transição para as escolas de Ensino Fundamental, houve algumas modificações nesse cenário, principalmente porque algumas crianças mudaram de escola, não se constituindo mais em sujeitos da presente pesquisa. Na rede municipal todas as crianças advindas da quarta e quinta

---

<sup>8</sup> Contexto A: A transição da EI para o EF ocorreu dentro do mesmo sistema de ensino (Municipal).  
Contexto B: A transição da EI para o EF ocorreu entre dois sistemas de ensino diferentes (Municipal para o Estadual).

etapas foram matriculadas no primeiro ano, sendo que os sujeitos que permaneceram em 2010 na pesquisa foram distribuídos em 03 turmas. Já na rede Estadual as crianças advindas da quarta etapa foram matriculadas no primeiro ano, concentrando os sujeitos em uma única sala e os alunos da quinta etapa foram matriculados nos segundos anos, distribuindo-se em 02 salas. O Quadro 2 apresenta a divisão dos sujeitos

**Quadro 2 – Crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental**

|                                           |              | Ensino Fundamental 1º ano<br>(Ano de 2010) | Ensino Fundamental 2º ano<br>(Ano de 2010) | Total de alunos |
|-------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------|
| (Contexto A)<br>CER<br>Municipal 1 / EMEF | Quarta etapa | 06 crianças                                |                                            | 06 crianças     |
|                                           | Quinta etapa | (1ºA, 1ºB, 1º C)                           |                                            |                 |
| (Contexto B)<br>CER<br>Municipal 2 / EEEF | Quarta etapa | 02 crianças<br>(1ºA)                       |                                            | 07 crianças     |
|                                           | Quinta etapa |                                            | 05 crianças<br>(2º A e 2ºB)                |                 |

Com a diminuição dos sujeitos no transcorrer da pesquisa, finalizou-se a coleta com 13 crianças participantes no estudo, 13 famílias, 04 professoras da Educação Infantil e 06 professoras do Ensino Fundamental, totalizando 36 sujeitos.

#### **2.4.1- As crianças**

Participaram durante os dois anos do estudo, 13 crianças que no ano de 2010 (entrada no Ensino Fundamental) estavam com idade entre 06 anos e 01 mês e 06 anos e 09 meses, sendo 07 meninas e 06 meninos, dividindo-se nos CERs da seguinte forma: *contexto A* – 03 crianças da quarta etapa, 03 crianças da quinta etapa; *contexto B* – 02 crianças da quarta etapa e 05 crianças da quinta etapa. Nas escolas de Ensino Fundamental no ano subsequente, as divisões foram assim realizadas: contexto A – 06 crianças nos primeiros anos; contexto B – 02 crianças no primeiro ano e 05 crianças nos segundos anos.

**Quadro 3 – Caracterização das crianças**

| Contextos                           | Etapa/ EI (2009) | Série/ EF (2010) | Nome                 | Idade <sup>9</sup> | Sexo | Profa. (EI)         | Profa. (EF) | Responsável           |
|-------------------------------------|------------------|------------------|----------------------|--------------------|------|---------------------|-------------|-----------------------|
| <b>Contexto A</b><br>(CER1 e EMEF1) | Quarta etapa     | 1º B             | Aninha <sup>10</sup> | 06a 02m            | F    | Aline <sup>11</sup> | Acácia      | Antônia <sup>12</sup> |
|                                     |                  | 1ºB              | Mariana              | 06a 01m            | F    | Aline               | Acácia      | Maria                 |
|                                     |                  | 1ºA              | Everton              | 06a 01m            | M    | Aline               | Ângela      | Evelin                |
|                                     | Quinta etapa     | 1ºA              | Gustavo              | 06a 08m            | M    | Ana Júlia           | Ângela      | Gabriela              |
|                                     |                  | 1º A             | Helena               | 06a 07m            | F    | Ana Júlia           | Ângela      | Helen                 |
|                                     |                  | 1ºC              | Andrea               | 06a 07m            | F    | Ana Júlia           | Augusta     | Amanda                |
| <b>Contexto B</b><br>(CER2 e EEEF2) | Quarta etapa     | 1ºA              | Rafaela              | 06a 01m            | F    | Bárbara             | Betânia     | Renata                |
|                                     |                  | 1º A             | Tatiana              | 06a 01m            | F    | Bárbara             | Betânia     | Taís                  |
|                                     | Quinta etapa     | 2ºA              | Matheus              | 06a 07m            | M    | Beatriz             | Bruna       | Marina                |
|                                     |                  | 2ºA              | Neymar               | 06a 04m            | M    | Beatriz             | Bruna       | Natália               |
|                                     |                  | 2ºB              | Adriana              | 06a 06m            | F    | Beatriz             | Berenice    | Andressa              |
|                                     |                  | 2ºB              | Éder                 | 06a 09m            | M    | Beatriz             | Berenice    | Elisa                 |
|                                     |                  | 2ºB              | Pedro                | 06a 03m            | M    | Beatriz             | Berenice    | Paula                 |

#### 2.4.2- As famílias

Participaram do estudo 13 famílias, sendo 06 do contexto A e 07 do contexto B.

A idade dos responsáveis do contexto A variava entre 35 (trinta e cinco) e 45 (quarenta e cinco) anos, organizados em 03 famílias nucleares, 02 ampliadas e 01 reconstituída.<sup>13</sup> Em termos de instrução escolar, dos 12 responsáveis que participavam desse contexto, 01 tinha Ensino Fundamental completo, 09 tinham Ensino Médio completo e 02 estavam cursando o Ensino Superior. A renda financeira média das famílias variava entre 01 a 03 salários mínimos.

No contexto B, o grupo de responsáveis tinham idades que variavam entre 32 (trinta e dois) a 60 (sessenta) anos, organizados em 03 famílias nucleares, 03 famílias ampliadas e 01 reconstituída. Dos 13 responsáveis participantes, 02 apresentavam Ensino Fundamental incompleto, 01 cursou o Ensino Fundamental completo e 10 tinham Ensino Médio completo. A renda financeira das famílias ficava entre 02 a 03 e meio salários mínimos por mês.

<sup>9</sup> Idade em fevereiro de 2010, início do ano letivo do Ensino Fundamental.

<sup>10</sup> Os nomes das crianças são fictícios, a maioria foi escolhida pela própria criança.

<sup>11</sup> Os nomes das docentes também são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora, iniciando com a letra referente ao contexto que pertencem, portanto, A e B.

<sup>12</sup> Os nomes das responsáveis também são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora, sempre começando pela mesma inicial que o nome da criança.

<sup>13</sup> Famílias nucleares (pai, mãe e filho); Família ampliada (pais, filhos e parentes ou amigos); Família reconstituída (pai/ padrasto, mãe/madrasta e filhos); Família monoparental (presença de somente um dos pais).

**Quadro 4 – Caracterização dos responsáveis do contexto A (CER1 e EMEF1)**

| Criança | Responsáveis      | Idade | Grau de instrução           | Profissão               | Estado civil | Renda familiar           | Moradores da casa                            | Constituição Família | Respondentes da entrevista |
|---------|-------------------|-------|-----------------------------|-------------------------|--------------|--------------------------|----------------------------------------------|----------------------|----------------------------|
| Aninha  | Antônia           | 35    | Ensino Médio completo       | Do lar                  | Amasiados    | 01 salário mínimo        | Mãe, padrasto, 02 irmãos e a criança.        | Reconstituída        | Mãe                        |
|         | Ângelo (padrasto) | 36    |                             | Técnico em informática  |              |                          |                                              |                      |                            |
| Everton | Evelin            | 45    | Ensino médio Completo       | Do lar                  | Casados      | 01 salário mínimo e meio | Mãe, pai, 02 irmãos e a criança              | Nuclear              | Mãe e pai                  |
|         | Ederson           | 42    |                             | Açougueiro              |              |                          |                                              |                      |                            |
| Mariana | Maria             | 38    | Ensino Fundamental completo | Diarista                | Amasiados    | 01 salário mínimo e meio | Mãe, padrasto, avó, tio, 01 irmã e a criança | Ampliada             | Mãe                        |
|         | Mario (padrasto)  | 36    | Ensino Médio                | Vigia noturno           |              |                          |                                              |                      |                            |
| Andrea  | Amanda            | 39    | Ensino Superior (em curso)  | Técnica em enfermagem   | Casados      | 03 salários mínimos      | Mãe, pai, avó, 01 irmão e a criança          | Ampliada             | Mãe e avó                  |
|         | Antenor           | 41    | Ensino Médio completo       | Vendedor                |              |                          |                                              |                      |                            |
| Helena  | Helen             | 35    | Ensino Superior (em curso)  | Auxiliar de classe      | Casados      | 03 salários mínimos      | Mãe, pai, 01 irmão e a criança.              | Nuclear              | Mãe                        |
|         | Hugo              | 38    | Ensino médio completo       | Vendedor                |              |                          |                                              |                      |                            |
| Gustavo | Gabriela          | 36    | Ensino médio completo       | Do lar                  | Casados      | 02 salários mínimos      | Mãe, pai e a criança.                        | Nuclear              | Mãe                        |
|         | Gabriel           | 37    |                             | Representante comercial |              |                          |                                              |                      |                            |



**Quadro 5 – Caracterização dos responsáveis do contexto B (CER2 e EMEF2)**

| Criança | Responsáveis | Idade | Grau de instrução             | Profissão               | Estado civil | Renda familiar              | Moradores da casa                                  | Constituição Familiar | Respondentes da entrevista |
|---------|--------------|-------|-------------------------------|-------------------------|--------------|-----------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| Rafaela | Renata       | 32    | Ensino Fundamental completo   | Faxineira               | Solteira     | 02 salários mínimos e meio  | Mãe, avó, 02 tios, 02 sobrinhos e a criança        | Ampliada              | Mãe                        |
| Tatiana | Taís (avó)   | 55    | Ensino Fundamental incompleto | Do lar                  | Casada       | 02 salários mínimos         | Avó, Avó, 02 tios, 02 primos, 01 irmão e a criança | Ampliada              | Avó                        |
|         | Tadeu        | 60    |                               | Aposentado              |              |                             |                                                    |                       |                            |
| Adriana | Andressa     | 38    | Ensino médio completo         | Secretária              | Amasiado     | 03 salários mínimos         | Mãe, padrasto, 01 irmã e a criança.                | Reconstituída         | Mãe e padrasto             |
|         | André        | 40    |                               | Gerente de seção        |              |                             |                                                    |                       |                            |
| Éder    | Elisa        | 38    | Ensino médio completo         | Operadora de máquina    | Casados      | 03 salários mínimos         | Pai, mãe, avos, 01 tio, 01 irmão e a criança       | Ampliada              | Mãe                        |
|         | Emersom      | 38    |                               | Representante comercial |              |                             |                                                    |                       |                            |
| Matheus | Marina       | 36    | Ensino Médio completo         | Do lar                  | Casados      | 02 salários mínimos e meio. | Mãe, pai, 01 irmão e a criança                     | Nuclear               | Mãe                        |
|         | Marcio       | 40    |                               | Caminhoneiro            |              |                             |                                                    |                       |                            |
| Neymar  | Natália      | 36    | Ensino Médio completo         | Diarista                | Casados      | 02 salários mínimos e meio  | Mãe, pai, 01 irmão e a criança                     | Nuclear               | Mãe                        |
|         | Natan        | 37    |                               | Vendedor                |              |                             |                                                    |                       |                            |
| Pedro   | Paula        | 32    | Ensino médio Completo         | Secretária de firma     | Casados      | 03 salários mínimos e meio. | Mãe, pai e a criança                               | Nuclear               | Mãe e avó                  |
|         | Paulo        | 34    |                               | Técnico em informática  |              |                             |                                                    |                       |                            |

### 2.4.3- As professoras

Durante os dois anos letivos do estudo participaram ao total 10 professoras, sendo 04 da Educação Infantil no ano de 2009 e 06 no Ensino Fundamental em 2010.

Nos CERs participaram 04 professoras, as quais tinham entre 34 (trinta e quatro) e 42 (quarenta e dois) anos, estavam formadas entre 03 e 20 anos. Apresentavam experiência profissional que variava entre 03 e 17 anos, sendo que atuavam no mesmo CER na média de 01 a 16 anos. Todas as professoras eram casadas e tinham 01 filho, excetuando a professora Beatriz (P4) que tinha 04 filhos.

No contexto do Ensino Fundamental participaram 06 docentes, com idades entre 29 (vinte e nove) a 45 (quarenta e cinco) anos, com experiência na carreira do magistério que variava entre 05 e 22 anos, sendo que aquelas que atuavam nas escolas pesquisadas tinham em média entre 01 a 11 anos. O tempo de formação das docentes estava entre 06 a 23 anos. 05 docentes eram casadas e 01 divorciada, tendo de 01 a 04 filhos. Os Quadros 6 e 7 apresentam a caracterização das professoras participantes do estudo:

**Quadro 6 – Caracterização das professoras da Educação Infantil (CER1 e CER2)**

| Professora                | Idade | Professoras dos alunos                        | Formação               | Tempo de exercício | Tempo de exercício na escola pesquisada | Tempo de formação | Estado civil | Filhos    |
|---------------------------|-------|-----------------------------------------------|------------------------|--------------------|-----------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|
| Aline (CER1) 4º etapa     | 41    | Aninha<br>Everton<br>Mariana                  | Magistério e História  | 17 anos            | 15 anos                                 | 20 anos           | Casada       | 01 filha  |
| Ana Júlia (CER1) 5º etapa | 34    | Andrea<br>Helena<br>Gustavo                   | Magistério e Pedagogia | 12 anos            | 10 anos                                 | 15 anos           | Casada       | 01 filha  |
| Bárbara (CER2) 4º etapa   | 39    | Rafaela<br>Tatiana                            | Pedagogia              | 03 anos            | 01 ano                                  | 03 anos           | Casada       | 01 filho  |
| Beatriz (CER2) 5º etapa   | 42    | Adriana<br>Éder<br>Matheus<br>Neymar<br>Pedro | Magistério e Filosofia | 16 anos            | 16 anos                                 | 17 anos           | Casada       | 04 filhos |

**Quadro 7 – Caracterização das professoras do Ensino Fundamental (EMEF1 e EEEF2)**

| Professora                   | Idade | Professoras dos alunos       | Formação               | Tempo de exercício            | Tempo de exercício na escola pesquisada | Estado civil | Filhos    |
|------------------------------|-------|------------------------------|------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------|--------------|-----------|
| Ângela (EMEF1)<br>1º ano A   | 29    | Everton<br>Helena<br>Gustavo | Pedagogia              | 05 anos na EI<br>01 ano no EF | 01 ano                                  | Casada       | 01 filho  |
| Augusta (EMEF1)<br>1º ano B  | 43    | Andrea                       | Pedagogia e História   | 11 anos                       | 11 anos                                 | Divorciada   | 01 filho  |
| Acácia (EMEF1)<br>1º ano C   | 42    | Aninha<br>Mariana            | Pedagogia              | 10 anos                       | 06 anos                                 | Casada       | 02 filhos |
| Betânia (EEEF2)<br>1ºano A   | 45    | Rafaela<br>Tatiana           | Magistério             | 22 anos                       | 06 anos                                 | Casada       | 02 filhos |
| Bruna (EEEF2)<br>2º ano A)   | 43    | Matheus<br>Neymar            | Pedagogia e Matemática | 15 anos                       | 01 ano                                  | Casada       | 02 filhas |
| Berenice (EEEF2)<br>2º ano B | 42    | Adriana<br>Éder<br>Pedro     | Pedagogia              | 16 anos                       | 03 anos                                 | Casada       | 01 filho  |

## 2.5. Instrumentos

Tendo em vista os objetivos propostos neste projeto, optou-se por abordagens metodológicas que possibilitem captar e compreender as percepções e vivências das crianças, responsáveis e professores(as). Para tanto, foram adotados como instrumentos de coletas as entrevistas semi-estruturadas e a observação do cotidiano escolar.

### 2.5.1- Entrevista

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com as docentes e com os(as) responsáveis, em momentos pontuais da coleta de dado.

De acordo com Lüdke e André (1996), as entrevistas permitem captar a informação desejada de forma corrente e imediata, possibilitando que se abordem questões de natureza estritamente pessoal e íntima como também complexa. Outro ponto positivo que as torna um instrumento eficaz é que

pressupõem uma interação entre entrevistador e entrevistado e, portanto, permitem a possibilidade de correções, esclarecimentos e adaptações.

Para o registro das entrevistas foi utilizada a gravação direta, pois segundo Biasoli-Alves e Dias da Silva (1992) a gravação pode auferir maior preservação do discurso do entrevistado e evitar seu comprometimento. Ainda como ressalta Lüdke e André (1996) a gravação deixa o entrevistador livre para prestar total atenção ao que diz o entrevistado.

A utilização da entrevista semi-estruturada justifica-se por permitir que as questões sejam elaboradas de forma flexível e a sequência e os detalhes pudessem ficar por conta do discurso dos sujeitos entrevistados (BIASOLI-ALVES, 1998). As questões são formuladas de forma aberta e devem estimular os entrevistados a expressarem seus pensamentos e modos de agir diante do tema focalizado. Tal entrevista é frequentemente utilizada em pesquisas que focalizam crenças, valores, atitudes e motivos de fatos e comportamento, o que corresponde aos objetivos deste estudo.

Ainda como ressalta Lüdke e André (1996, p. 36), quando se trata de pesquisa no campo da educação, avaliação, visão, as relações entre a escola e a comunidade,

enfim toda a vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo os pais e os alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade.

### **2.5.2- Observação**

A observação é um método que permite ampliar o campo de entendimento dos ambientes escolar e familiar. Esses dados conduzem a uma maior compreensão das ações e dinâmica desses ambientes, possibilitando, segundo Lüdke e André (1996, p. 26), “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, além de uma apreensão maior da perspectiva do sujeito pesquisado.

De acordo com Bondioli (2004, p.21), estudar o cotidiano escolar das crianças implica “uma compreensão do contexto como processo, no qual a

duração, o suceder-se das situações, a sua repetição rítmica e a sua distribuição constituem, igualmente, aspectos relevantes da ecologia que tem um efeito no indivíduo em desenvolvimento”.

De acordo com a autora, observar não significa julgar com modelos do que é bom ou não, nem mesmo analisar se o que foi programado foi realizado. O interesse é observar o que realmente ocorre no contexto a partir de questões geralmente não explícitas, mas que são possíveis de ser apreendidas a partir da maneira como as práticas cotidianas são organizadas, conduzidas e realizadas.

A opção por coletar os dados por meio de diversos instrumentos e de diferentes sujeitos justifica-se por permitir a triangulação dos dados, o que seria um princípio primordial para a pesquisa, permitindo que existam registros de dados que preservem e desvelem os pontos de vista de tantas perspectivas quanto possível, como afirmam Graue e Walsh (2003).

## **2.6. Procedimentos de coleta de dados**

Em um primeiro momento, serão descritas as duas etapas de coleta de dados, para que em um segundo momento especificamente seja discutido o contato com as crianças, uma vez que foi utilizado um procedimento que visava a aproximação da pesquisadora com as crianças, paradigma em mudança no campo acadêmico.

### **2.6.1- Primeiros Contatos**

A pesquisa longitudinal demandou algumas etapas para a coleta de dados, sendo seu primeiro momento no ano de 2009 na Educação Infantil e no ano de 2010 no Ensino Fundamental, seguindo as fases:

#### **1ª fase - Coleta de dados na Educação Infantil**

No mês de janeiro de 2009, contactou-se a Secretaria Municipal de Educação do município foco da pesquisa, sendo agendada uma entrevista com a coordenadora da área de Educação Infantil, para a qual foram expostos os objetivos da presente pesquisa e pedido a autorização (Apêndice 1) para realizar a pesquisa em dois dos Centros de Educação e Recreação (CER) do município, sendo que um desses CERs deveria encaminhar posteriormente

seus(suas) alunos(as) para uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e outro encaminharia para uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF).

O critério de escolha dos CERs ocorreu devido à proximidade física entre as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental, sendo uma forma de garantir a preservação dos participantes na pesquisa.

Após a conversa com a coordenadora da área de Educação Infantil do Município, foi redigido um pedido formal ao Secretário da Educação Municipal, solicitando a autorização para que fosse realizada a pesquisa nos CERs e no ano subsequente na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) escolhida. O tempo de espera para o consentimento do Secretário foi de 02 meses.

Em posse da autorização, no mês de abril de 2009, foi encaminhado para a diretora do CER2 o consentimento do Secretário da Educação, sendo explicitados os objetivos do projeto, recebendo em seguida o aceite da instituição para se realizar a pesquisa.

Posteriormente realizou-se uma conversa com a docente da turma de quinta etapa, ou seja, do último ano da Educação Infantil, a qual manifestou interesse em participar da pesquisa. Não foi contatada a professora de quarta etapa nesse momento, uma vez que ainda não se tinha o conhecimento que seus(suas) alunos(as) seriam encaminhados(as) para o Ensino Fundamental no ano de 2010. Portanto, a conversa com essas docentes ocorreu no mês de setembro, momento em que já se estava recolhendo os dados referentes aos alunos que frequentavam a quinta etapa.

A coleta no CER2 iniciou-se no final do mês de maio, e com o CER1 o procedimento de contato e pedido de autorização foram os mesmos<sup>14</sup>.

Em ambas as instituições, apesar de acontecerem em tempos e formas diferentes, os processos seguintes à autorização das docentes foram os pedidos de consentimento aos familiares, sendo realizada uma conversa com os pais na qual foram explicados os objetivos da pesquisa e apresentados os termos de consentimento (Apêndice 2), os quais poderiam ser levados para a

---

<sup>14</sup> O contato com o CER1 aconteceu no mês de julho, na semana que antecedia as férias escolares, acordando que no retorno do recesso seria iniciada a pesquisa. No entanto, devido à pandemia de gripe Influenza H1N1, as aulas foram suspensas e só retornaram no fim do mês de agosto.

casa, refletidos com os demais responsáveis e entregues em uma data posterior para a pesquisadora ou para a docente, sendo dado tempo para questionamentos e dúvidas sobre a pesquisa.

As crianças foram informadas sobre o estudo pelas professoras assim que a pesquisadora adentrou o ambiente dos CERs, além disso, a pesquisadora explicitou às crianças seus objetivos na escola em diversos momentos, em conversas informais nos momentos de almoço, brincadeiras na área livre e sala de recursos. O consentimento informado das crianças é imprescindível, assim como a explicitação clara das intenções subjacentes à pesquisa a que fazem parte, dando inclusive a possibilidade de a criança se recusar a participar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2008).

Para as crianças que participaram da pesquisa com autorização dos responsáveis, houve ainda uma conversa prévia antes de ser iniciada a primeira produção de desenho e entrevista. Explicou-se o objetivo da pesquisa e questionou-se o interesse da criança em participar da pesquisa, sendo salientado que ela poderia desistir de auxiliar no estudo quando desejasse. Os passos de coleta de dados (desenho, entrevista e observações no CER e nas escolas de Ensino Fundamental) foram explicados detalhadamente e de forma clara e simples.

Após as autorizações de todos os sujeitos envolvidos, iniciaram-se as coletas de dados através das observações em sala de aula nos meses de maio e junho na turma de quinta etapa do CER2, e de setembro a dezembro nas turmas de quarta etapa do CER1 e CER2, e na turma de quinta etapa do CER1. Os focos de observações foram dois, os quais estão descritos a seguir:

- 1- O ambiente escolar:** durante o período de permanência em cada instituição, foram observados e registrados em caderno de campo os aspectos físicos, recursos humanos e materiais das instituições. Sua infraestrutura, organização espacial, utilização dos espaços e os momentos de recreio/ lanche;
- 2- Prática pedagógica:** As práticas pedagógicas foram observadas nas aulas das docentes pesquisadas. Foram realizadas observações em dias alternados nas quatro salas pesquisadas. O objetivo em alternar os dias era ampliar a possibilidade de vivenciar um maior número possível

de atividades diversificadas que compunham o cotidiano das crianças nos CERs.

Podem-se observar situações de organização, ensaios e apresentações de datas comemorativas, tais como festa junina, festa da primavera, festa de natal e formatura.

Um roteiro de observação (Apêndice 3) foi elaborado com o objetivo de auxiliar na manutenção do foco para as situações que eram de fato intenção do estudo. Esse roteiro era composto por itens descritivos relacionados à organização, aos aspectos didático-pedagógicos e às relações interpessoais, situações referentes à entrada no Ensino Fundamental.

As observações em ambos os contextos totalizaram 140 horas, sendo 20 horas para reconhecimento de campo, 57 horas no contexto A e 63 horas no contexto B, sendo assim divididas em cada etapa da Educação Infantil:

**Quadro 8 – Quantidade de horas de observação nos CERs**

|                                | <b>Contexto A</b> | <b>Contexto B</b> |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Reconhecimento de campo</b> | _____             | 20h <sup>15</sup> |
| <b>Quarta etapa</b>            | 26h               | 27h               |
| <b>Quinta etapa</b>            | 31h               | 36h               |
| <b>Total</b>                   | 57 horas          | 83 horas          |

Após o início das observações, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2009, foram realizadas as entrevistas com as crianças e com as docentes e em dezembro 2009 até fevereiro de 2010 com os(as) responsáveis.

Tendo em vista que o estudo concebe que as crianças interagem com o mundo, compartilham sentidos, significados e criam culturas, é necessário que se pense em metodologias que privilegiem suas vozes, olhares, vivências, experiências, modos de ser e estar nesse mundo. Tal concepção envolve uma mudança paradigmática no modo de pensar e realizar a pesquisa com esses sujeitos.

---

<sup>15</sup> Optou-se por iniciar a coleta somente em uma escola para que fosse possível conhecer a dinâmica de uma instituição de Educação Infantil desse município e assim elaborar os roteiros de observação e de entrevistas de forma adequada.



Assim sendo, o presente estudo optou por coletar os dados com as crianças utilizando-se de sua oralidade baseadas em suas produções gráficas e conversas informais no cotidiano das crianças, baseando-se em um guia de entrevista (Apêndice 4).

Para a realização deste trabalho junto às crianças, buscou-se uma aproximação entre adulto e crianças, relação que foi desenvolvida não tentando tornar-se uma criança, tendo em vista que isso não é possível, mas mostrar-se como um adulto diferente, denominado de “adulto atípico” por Corsaro (1997), buscando meios de minimizar as relações de desigualdades de poder entre criança/ adulto. O desenvolvimento do vínculo com as crianças foi propiciado pela grande quantidade de horas em que houve convívio da pesquisadora com as crianças no ambiente escolar.

Foi necessário desenvolver respeito, confiança e intimidade, para que se conseguisse criar certa abertura e vínculos com as crianças. O primeiro passo foi receber o aceite das mesmas em participar da pesquisa, expressando seu desejo de consentimento ou de rejeição e assim dar prosseguimento ao estudo.

A opção pela coleta de dados pela oralidade e pela produção de desenho justifica-se, pois de acordo com Gobbi (2005), os desenhos e a oralidade são reveladores de olhares, percepções, concepções das crianças pequenas sobre o contexto social, histórico e cultural que estão inseridas, descortinando seus desejos, pensamentos e vivências. Ressalta-se que há a necessidade de não enquadrar os desenhos em determinados padrões, para não engessá-los. Por isso, a utilização das falas dos sujeitos, no momento da produção, mostra-se tão valiosa, tendo o cuidado de conhecer os entornos sociais, culturais e familiares que podem auxiliar na compreensão da produção das crianças.

O desenho, portanto, passa a ser considerado como documento que possibilita captar informações sobre determinados momentos históricos e sobre as infâncias existentes nesse contexto. Assim, a produção gráfica, além de ser considerada como um veículo e depositária do imaginário e da imaginação da criança de grande complexidade e riqueza, também é considerada um documento histórico, que segundo Gobbi (2005) é capaz de apresentar ao pesquisador(a) o que está sendo percebido, vivenciado pelos seus produtores.

O desenho, segundo a autora, deve ser compreendido em toda sua complexidade e lido em suas entrelinhas, pois a produção gráfica é portadora dos sonhos, imaginação e de vínculos entre seus produtores e o contexto ao seu redor, que devem ser considerados.

A utilização da oralidade junto à produção de desenhos possibilita uma educação do olhar adulto, o qual muitas vezes mostra-se enviesado, desatento, insensível e distante do mundo e das culturas infantis.

Os relatos infantis permitem ainda conhecer as identidades das crianças. Segundo Demartini (2005), qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade.

Além da preocupação com os vínculos estabelecidos entre as crianças e a pesquisadora, empregaram-se estratégias que garantissem um menor constrangimento das crianças. Assim sendo, as conversas durante a produção dos desenhos ocorreram em pequenos grupos, assim como propõem Graue e Walsh (2003), pois o agrupamento permite discussões entre os pequenos, uma vez que eles podem alterar as perguntas que fazemos.

A pesquisadora pretendeu ainda garantir que os locais utilizados para as conversas, apesar de serem variados, fossem distantes das docentes e demais funcionários da escola, garantindo privacidade e segurança para as conversas com as crianças, estabelecendo assim uma relação privilegiada com as mesmas, garantindo a confidencialidade de seus dados (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2008).

Os locais utilizados foram o refeitório, as salas de aula e de recurso (quando não estavam sendo usadas pelos(as) demais alunos(as) e, em alguns momentos, a pesquisadora levava as cadeiras e mesas para a área livre, embaixo de uma árvore ou próximas à casinha de boneca, salientando novamente que eram espaços que não estavam sendo usados no dia da coleta dos dados.

As crianças produziram desenhos orientados por três temáticas previamente estipuladas pela pesquisadora: “sua escola atual”; “sua professora”; e “a escola do ano que vem”. As crianças foram divididas em grupos, a quantidade de crianças por grupo variava, de 02 a 05 crianças. A variação decorria por diversos motivos: falta de crianças participantes do

estudo no dia em que a pesquisadora estava nos CERs; recusas de participante no dia por estar realizando outras atividades (brincadeiras, leituras, atividades em sala etc.); pedidos de alunos(as) para formação de grupos escolhidos por eles(as); entre outras.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) indicam a importância da entrevista/conversa com as crianças ser feita em pares ou em grupos, pois permite uma maior desinibição, constituindo um contexto social apoiante e capacitante, além de propor uma entrevista/conversa bem flexível, uma vez que as crianças tendem a pedir mais orientações que os adultos.

Salienta-se que desde o início a proposta era coletar os dados com as crianças de acordo com seu interesse em participar da pesquisa, não havia intuito de forçá-las. Portanto, quando algum dos sujeitos era chamado para desenhar e se recusava, sua opção era compreendida e aceita, assim como casos de desistência da produção do desenho após tê-lo iniciado. Cabe sublinhar que foram poucas as vezes que tais situações aconteceram, na maioria das vezes as crianças aguardavam ansiosamente para participar da produção de desenho e conversa com a pesquisadora.

Como a coleta ocorria em CERs, as demais crianças não participantes do estudo demonstravam interesse em realizar as produções com a pesquisadora, sendo assim, foram realizados diversos grupos de produções gráficas e de conversas que não farão parte do estudo, mas que foram igualmente realizados a fim de atender e respeitar os desejos de todas as crianças dos ambientes pesquisados.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio digital e posteriormente transcritas. Antes de iniciar a coleta com as crianças, já acomodadas em seus lugares, a pesquisadora apresentava os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam realizados, sempre tomando o cuidado em manter uma linguagem clara e acessível para as crianças, abrindo espaços para questões e dúvidas.

Em seguida, era apresentado o gravador digital, explicava-se sua função e realizava uma primeira gravação com as crianças. Habitualmente eram cantadas músicas e, em seguida, as crianças ouviam suas vozes. Caso fosse solicitado que se realizasse mais uma gravação, a pesquisadora concordava, caso contrário era feito o combinado que se repetiu durante todo o período de

coleta. Ao final da produção gráfica e da conversa, poderiam novamente cantar uma música ou falar algo para ser gravado e ouvido no final das atividades.

Ao todo, durante o ano de 2009, foram realizados 14 encontros/entrevistas no contexto A e 20 encontros/entrevistas no contexto B, totalizando 06 horas e 52 minutos de gravações referentes ao contexto A e 08 horas e 34 minutos referentes ao contexto B. Vale ressaltar que durante essa fase da coleta o estudo contava com 14 sujeitos no contexto A e 18 sujeitos do contexto B, e todas as entrevistas foram ouvidas e transcritas.

**Quadro 9 – Entrevistas (quantidade de horas) realizadas com as crianças**

|                    | <b>Etapas do E.I.</b> | <b>Encontros</b> | <b>Horas gravadas</b>        |
|--------------------|-----------------------|------------------|------------------------------|
| <b>Contexto A</b>  | Quarta etapa          | 05               | 02 horas e 04 minutos        |
|                    | Quinta etapa          | 09               | 04 horas e 48 minutos        |
| <b>Total A</b>     |                       | <b>14</b>        | <b>06 horas e 52 minutos</b> |
| <b>Contexto B</b>  | Quarta etapa          | 05               | 02 horas e 50 minutos        |
|                    | Quinta etapa          | 13               | 05 horas e 44 minutos        |
| <b>Total B</b>     |                       | <b>18</b>        | <b>08 horas 34 minutos</b>   |
| <b>Total A + B</b> |                       | <b>32</b>        | <b>13 horas e 26 minutos</b> |

As entrevistas com as professoras (Apêndice 5) ocorreram no mês de dezembro, na última semana de aula, sendo realizadas na própria escola. Como havia poucas crianças nos CERs, as quartas e quintas etapas estavam realizando algumas atividades em conjunto, como assistir vídeos e brincar na sala de recursos, assim sendo, uma professora supervisionava as duas turmas enquanto outra conversava com a pesquisadora. Tal estratégia foi utilizada nos dois CERs. Foi realizado somente um encontro com cada professora, totalizando 05 horas de entrevistas.

Com os(as) responsáveis, as entrevistas (Apêndice 7) ocorreram em dezembro de 2009, janeiro e primeira semana de fevereiro de 2010. As entrevistas foram realizadas nas casas das famílias, os agendamentos foram realizados por meio de telefonemas, visitas nas residências especificamente para o agendamento e alguns encontros no portão dos CERs. As entrevistas totalizaram 10 horas e 25 minutos.

## **2ª fase - Coleta de dados no ingresso do Ensino Fundamental**

A continuidade da pesquisa no ano de 2010 dispensou um novo contato com a Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, uma vez que a autorização encaminhada em 2009 previa esta continuidade e recebeu aceite do Secretário. Assim sendo, encaminhou-se para as escolas de Ensino Fundamental dos mesmos bairros em que se encontravam as instituições de Educação Infantil anteriormente pesquisadas. Vale ressaltar que uma é da rede Estadual e outra da rede Municipal de ensino.

A escola que recebeu as crianças do CER1 (contexto A) pertencia ao sistema municipal de ensino (EMEF1) e a que recebeu as crianças do CER2 (contexto B) era do sistema estadual de ensino (EEEF2).

Ambas as escolas foram contatadas no mês de fevereiro de 2010 e a conversa ocorreu com direção e coordenação para as quais foram expostos os objetivos da pesquisa, aguardando, em seguida, a autorização para a realização do estudo.

Em seguida, utilizou-se do mesmo procedimento efetivado para as docentes da Educação Infantil, ou seja, contactou-se as atuais docentes das crianças pertencentes a essa pesquisa, esclarecendo as docentes do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental sobre os objetivos do estudo, para que as mesmas manifestassem interesse em participar da pesquisa, autorizando a coleta.

Devido à transição das crianças para outro contexto, ocorreu uma ampliação na quantidade de professores participantes, uma vez que as crianças foram distribuídas em várias salas. No total participam 06 docentes do Ensino Fundamental, sendo 03 do contexto A (EMEF1), e 03 do contexto B (EEEF2).

As observações em ambos os contextos totalizaram 265 horas, sendo 129 horas e 30 minutos no contexto A (EMEF) e 135 horas e 30 minutos no contexto B (EEEF), assim distribuídas (Quadro 10):

**Quadro 10 – Quantidade de horas de observação nas escolas de Ensino Fundamental**

|                    | <b>Anos</b> | <b>Horas de observação</b> |
|--------------------|-------------|----------------------------|
| <b>Contexto A</b>  | 1º A        | 45 horas                   |
|                    | 1ºB         | 42 horas                   |
|                    | 1ºC         | 42h 30min                  |
| <b>Total A</b>     |             | <b>129h 30min</b>          |
| <b>Contexto B</b>  | 1ºA         | 45h 30 min                 |
|                    | 2ºA         | 45h 30 min                 |
|                    | 2ºB         | 44h 30 min                 |
| <b>Total B</b>     |             | <b>135h 30min</b>          |
| <b>Total A + B</b> |             | <b>265 horas</b>           |

As observações foram pré-agendadas com as docentes e ocorreram em aulas de Matemática, Português, Educação Física e Artes no período de fevereiro a junho e de agosto a novembro de 2010, sendo que nos dois primeiros meses (fevereiro e março) a pesquisadora comparecia em todas as salas pelo menos uma vez na semana e nos demais meses a cada quinze dias. Durante o período de permanência na instituição, foi possível observar as organizações e apresentações para datas comemorativas, tais como Páscoa, dia das mães, festa junina e dias das crianças.

Para a realização das observações foi utilizado o mesmo roteiro de observação (Apêndice 3) utilizado durante a inserção nos CERs, além disso, foi criado um protocolo (Apêndice 8) baseado nesses itens para facilitar a anotação das situações em sala de aula. Esclarece-se que as anotações foram feitas em diário de campo e no protocolo desenvolvido, visando garantir a maior integridade dos dados.

Nos meses de setembro e outubro foram realizadas as conversas (Apêndice 9) e produções gráficas com as crianças, seguindo os mesmos procedimentos utilizados nos CERs. As conversas foram realizadas nas mesas dos refeitórios, quando não estavam sendo utilizadas pelos(as) demais alunos(as). No caso do EMEF1, foi utilizada em alguns momentos a sala de recurso quando estava vazia.

As temáticas que nortearam as produções gráficas foram: “sua escola atual”; “sua professora”; “a escola do ano passado”; e “o que é ser aluno/criança”.

As crianças foram também divididas em grupos de 02 a 05 alunos, as conversas foram gravadas em áudio-digital, sendo que o combinado de cantarem uma canção, gravarem e ouvi-la depois permaneceu. Vale ressaltar que as crianças sentiam-se envergonhadas em cantar, situação que diferiu muito do período de coleta nos CERs.

Diferentemente do que ocorreu nos CERs, nas escolas as conversas com produção gráficas só ocorreram com as crianças que participavam da pesquisa, pois as docentes não poderiam liberar todas as crianças para tal atividade.

Ao todo, durante o ano de 2010, foram realizados 08 encontros/entrevistas no contexto A e 05 encontros/entrevistas no contexto B, totalizando 03 horas e 32 minutos de gravações referentes ao contexto A e 02 horas e 42 minutos referentes ao contexto B. Vale ressaltar que durante essa fase da coleta o estudo contava com 06 sujeitos no contexto A e 07 sujeitos do contexto B, e todas as entrevistas foram ouvidas e transcritas.

**Quadro 11 – Entrevistas (quantidade de horas) realizadas com as crianças**

|                    | Anos do EF     | Encontros | Horas gravadas  |
|--------------------|----------------|-----------|-----------------|
| <b>Contexto A</b>  | 1ºA, 1ºB, 1ºC  | 06        | 03h 32min       |
| <b>Contexto B</b>  | 1ºA, 2ºA, 2ºB. | 07        | 02h 42min       |
| <b>Total A + B</b> |                | <b>13</b> | <b>6h 14min</b> |

As entrevistas com as professoras (Apêndice 10) ocorreram na segunda e terceira semana do mês de dezembro de 2010, realizadas em sala de aula nos horários das aulas de Educação Física, sendo realizado somente um encontro com cada professora, totalizando 04 horas e 10 minutos de entrevistas.

Com os(as) responsáveis, as entrevistas (Apêndice 11) ocorreram na última semana de novembro e em dezembro de 2010. As entrevistas foram realizadas nas casas das famílias, os agendamentos ocorreram por meio de bilhete enviado pelas crianças, telefonemas e visitas nas residências. No total foram realizadas 13 entrevistas, totalizando 12 horas e 45 minutos.

As fases de coleta de dados são descritas no Quadro 12:

**Quadro 12 – Fases da coleta de dados**

|                                              | 1ª fase – Educação Infantil          |                                          | 2ª fase – Ensino Fundamental                  |                                               |
|----------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Observação</b>                            |                                      |                                          |                                               |                                               |
|                                              | Contexto A<br>CER1                   | Contexto B<br>CER2                       | Contexto A<br>EMEF                            | Contexto B<br>EEEF                            |
| <b>Ambiente escolar e prática pedagógica</b> | agosto a dezembro de 2009            | maio a junho / agosto a dezembro de 2009 | fevereiro a junho / agosto a novembro de 2010 | fevereiro a junho / agosto a novembro de 2010 |
| <b>Desenho e oralidade (entrevista)</b>      |                                      |                                          |                                               |                                               |
| <b>Grupos de 02 a 05 crianças</b>            | outubro a dezembro de 2009           |                                          | setembro a outubro de 2010                    |                                               |
| <b>Entrevistas semi-estruturadas</b>         |                                      |                                          |                                               |                                               |
| <b>Docentes</b>                              | dezembro de 2009                     |                                          | dezembro de 2010                              |                                               |
| <b>Responsáveis</b>                          | dezembro de 2009 a fevereiro de 2010 |                                          | novembro e dezembro de 2010                   |                                               |

## 2.7. Procedimento de análise dos dados

### Análise Qualitativa

Para a análise dos dados coletados foi adotada a abordagem qualitativa, que pressupõe o contato direto do observador com o ambiente. Sua função é apreender o caráter multidimensional dos acontecimentos em seu ambiente, captando os diferentes significados de experiências vividas, o que auxilia no entendimento da relação entre o indivíduo e seu contexto. A análise qualitativa, segundo Biasoli-Alves (1998, p. 149),

[...] se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos [...] interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual do pesquisador, trazendo a tona, na redação uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade.



A análise qualitativa tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, bem como o entendimento do indivíduo no seu contexto. (BIASOLI-ALVES e DIAS-DA-SILVA, 1992). Portanto, tal análise encaixa-se perfeitamente nos pressupostos deste projeto que visa analisar as concepções dos sujeitos em seus contextos, e ainda tem como respaldo teórico a perspectiva ecológica.

### **2.7.1- Procedimento de análise das entrevistas**

Segundo Biasoli-Alves (1998), a análise qualitativa das entrevistas prevê seis momentos cruciais que seriam: 1) construção do roteiro, que permite captar a gama de informação que o projeto pretende, bem como captar as informações de todos os sujeitos da pesquisa; 2) execução das entrevistas e registro literal dos dados, envolvendo os sujeitos na tarefa de informante e gravando todo o seu discurso; 3) transcrição literal; 4) leituras, após as transcrições o processo de análise qualitativa está baseado na impregnação dos dados, para tanto é necessário que o pesquisador leia os dados repetidas vezes em sua integridade; 5) Sistematização dos dados, afunilamento dos resultados, delimitação progressiva do foco; 6) Redação, concretizando a análise feita, elegendo tópicos e narrativas apoiados na literatura e nas falas dos sujeitos.

Assim sendo, após a transcrição das entrevistas foram realizadas diversas leituras com o objetivo de haver uma impregnação dos dados pela pesquisadora, em seguida foram levantados os temas abordados em cada grupo de participantes para finalizar com a redação das análises, sendo estas embasadas em estudos da área.

A análise das entrevistas com os(as) responsáveis, professoras e crianças seguiu os seguintes passos:

1. Levantamento das temáticas mais abrangentes nos relatos relacionadas aos objetivos do estudo;
2. Busca de unidades temáticas menores dentro das temáticas levantadas, que podem ser visualizadas no Quadro 13;
3. Em vista dos objetivos da pesquisa, busca das similaridades e disparidades dos relatos dos sujeitos;

4. Escolha dos depoimentos representativos da unidade temática, com o objetivo de ilustrar as análises;
5. Organização dos dados em um texto que demonstrasse as percepções e concepções dos sujeitos referentes ao tema analisado.

Após o levantamento das unidades temáticas realizou-se a redação das análises.

Quadro 13 – Categorias de análises das entrevistas de pais, professoras e alunos

|       |                                                                                                         | Crianças                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                            | Responsáveis                                                                                                                                      |                                                                                                                                                             | Docentes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       |                                                                                                         | EI                                                                                                                                                                                                              | EF                                                                                                                                                                                         | EI                                                                                                                                                | EF                                                                                                                                                          | EI                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | EF                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| SEÇÃO | <b>Estrutura e organização espacial</b><br><br><b>(Educação Infantil e Ensino Fundamental)</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotina da escola</li> <li>• Hora da merenda</li> <li>• Mudanças na escola</li> </ul>                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotina na EF</li> <li>• Recreio</li> <li>• Mudanças na EF</li> </ul>                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodízio, espaço e recursos do EI</li> </ul>                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaços e recursos da EF</li> </ul>                                                                                | Rodízios                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Rotina da escola                                                                                                                                                                                                                                                              |
|       | <b>Organização pedagógica e trabalho docente</b><br><br><b>(Educação Infantil e Ensino Fundamental)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de disciplina</li> <li>• Estratégias de ensino</li> <li>• Brincadeiras</li> <li>• Relacionamento entre pares</li> <li>• Auxílio das professoras</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de disciplina</li> <li>• Estratégias de ensino</li> <li>• Brincadeiras</li> <li>• Pares</li> <li>• Auxílio das professoras</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que se aprende na EI</li> <li>• Alfabetização na EI</li> <li>• Percepção sobre a professora</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como avalia a EI de seu filho</li> <li>• Alfabetização na EI</li> <li>• Percepção sobre a docente da EI</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que se ensina/aprende na EI</li> <li>• Alfabetização no EI</li> <li>• Tipos de atividades</li> <li>• Planejamento de atividades</li> <li>• Desenvolvimento dos afetos</li> <li>• Estratégias de ensino aprendizagem</li> <li>• Estratégias disciplina de</li> <li>• Brincadeiras</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que se aprende no EF</li> <li>• Alfabetização na EF</li> <li>• Tipos de atividades</li> <li>• Planejamento das atividades</li> <li>• Estratégias de ensino</li> <li>• Estratégias de disciplina</li> <li>• Brincadeiras</li> </ul> |

IIII

|                                                   |                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>S<br/>E<br/>Ç<br/>Ã<br/>O<br/><br/>I<br/>V</b> | <b>Vivências e Reminiscências da Educação Infantil</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimento pela EI</li> <li>• Função da EI</li> <li>• Percepção sobre as professoras</li> <li>• O que a professora ensina</li> <li>• Amizades</li> <li>• Atividades prazerosas</li> <li>• Atividades não prazerosas</li> <li>• Afetividade</li> <li>• Brincadeiras</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lembranças da EI</li> <li>• Função da EI</li> <li>• Professora do ano passado</li> <li>• O que se aprendia na EI</li> <li>• O que gostava da EI</li> <li>• O que não se gosta da EI</li> <li>• Brincadeiras</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha do CER</li> <li>• Importância da EI</li> <li>• Percepção sobre a professora</li> <li>• Quando começou a frequentar o CER</li> <li>• Avaliação do CER</li> <li>• O que se deve aprender na EI para ir para o EF</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que acha do CER</li> <li>• Professora do ano passado</li> <li>• Importância da EI para a EF</li> </ul>                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Função da Educação Infantil</li> <li>• Problemas na Educação Infantil</li> <li>• Diferença da relação professora – aluno no EI e no EF</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações sobre o trabalho da Educação Infantil</li> <li>• Função da Educação Infantil</li> <li>• Diferenças na relação da professora.</li> </ul> |
|                                                   | <b>Expectativas e vivências no Ensino Fundamental de nove anos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Função da EF</li> <li>• Informações sobre a EF</li> <li>• Rotina da EF</li> <li>• O que se aprende na EF</li> <li>• Sala da outra escola</li> </ul>                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Função da EF</li> <li>• Rotina da EF</li> <li>• O que se aprende na EF</li> <li>• Sala de aula</li> <li>• Recreio</li> <li>• Tarefas escolares</li> </ul>                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações sobre a EF</li> <li>• Percepção sobre a ida para o EF</li> <li>• Alterações na escola para atender às crianças</li> <li>• Expectativa quanto à aprendizagem do/a</li> </ul>                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção sobre a entrada da criança no EF</li> <li>• Alterações feitas para atender às crianças</li> <li>• Como foi o aprendizado</li> <li>• O que se deve</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações que receberam sobre a transição</li> <li>• Opinião sobre o EF de nove anos</li> <li>• Percepção sobre os sentimentos das crianças sobre a ida para o EF</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinião sobre o EF de nove anos.</li> <li>• Percepções e sentimentos sobre a vinda para o EF</li> <li>• Percepção sobre a adaptação das</li> </ul>  |

SEÇÃO I V

**Expectativas e vivências no Ensino Fundamental de nove anos.**

|                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hora da merenda</li> <li>• Tarefas escolares</li> <li>• Professora da EF</li> <li>• Tempo de brincadeiras</li> <li>• Medos e angústias</li> <li>• Desejo de ir ou não para o EF</li> <li>• Diferenças entre EI e EF</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora atual</li> <li>• Tempo de brincadeira</li> <li>• Sentimento sobre o E.F.</li> <li>• Preferência, EF ou EI</li> <li>• Diferenças entre EF e EI</li> <li>• Ser criança e ser adulto</li> <li>• Ser criança e ser aluno</li> </ul> | <p>filho/a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de rotina das crianças</li> <li>• Tempo de brincadeira</li> <li>• Diferença entre EI e E.F.</li> <li>• Medos e inseguranças</li> <li>• Adaptações para receber as crianças no E.F</li> </ul> | <p>aprender na EF</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças na rotina das crianças</li> <li>• Tempo de brincadeiras</li> <li>• Diferenças entre EI e EF</li> <li>• Medos anteriores</li> <li>• Professora atual</li> <li>• Expectativas para os próximos anos</li> <li>• O que poderia ter sido melhor</li> <li>• Sugestões</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças na EI devido à ida para o EF</li> <li>• Sentimentos frente à mudança</li> <li>• Expectativas em relação aos seus alunos.</li> <li>• Expectativas em relação a E.F. (funções)</li> <li>• Desencontros e insegurança.</li> <li>• Adaptações para receber as crianças no EF</li> </ul> | <p>crianças na EF</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alterações da EF para atender as crianças menores</li> <li>• Adaptações nos primeiros meses</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Expectativas para as crianças no ano que vem.</li> <li>• Desencontro e insegurança</li> <li>• Como avaliam a entrada das crianças mais cedo no EF</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### 2.7.2- Procedimento de análise do diário de campo

A análise dos dados coletados no diário de campo baseou-se nos passos apontados por Bogdan e Biklen (1991, p. 221) que consistem em:

1. Diversas leituras dos dados coletados até a impregnação desses pelo pesquisador;
2. Busca de regularidades, padrões e tópicos presentes nos dados;
3. Criação de categorias de codificação.

Após diversas leituras do diário de campo optou-se por analisar as observações realizadas no período de permanência nos CERs em 03 grupos de análise.

1. **Situações de rotina:** são atividades rotineiras que são realizadas pelas docentes e crianças que fazem parte das instituições;
2. **Organização espacial, práticas pedagógicas e interações entre docentes e crianças:** Subdividida em: 2.1 Estrutura e organização espacial, e 2.2 Prática e organização pedagógica, as quais buscaram compreender as atividades de leitura, escrita e matemática, brincadeiras, atividades gráficas, vídeo, músicas e cantigas, histórias e atividades episódicas;
3. **Concepções e informações sobre a transição das crianças para o EF e tentativas de diferenciar a EI da EF:** situações ou conversas durante o período de observação referentes à transição das crianças para as escolas de Ensino Fundamental de nove anos ou durante a sua adaptação no Ensino Fundamental e as concepções e reminiscências da EI.

As categorias foram desenvolvidas baseadas nas notas de diário de campo e nas leituras dos trabalhos de Marcondes (2006), Moreira (2006), Sambrano (2006), Hoeppler (2007) e Barbosa (2008).

Destaca-se que os grupos de análise estão divididos somente por uma questão didática, não sendo, portanto, mutuamente exclusivos, podendo haver em uma dimensão mais de uma categoria.

O *primeiro grupo* de análise das notas de diário de campo são as **situações de rotina**, que são sequências de ações e situações cotidianas que são realizadas pela instituição como um todo. Subdividiram-se as atividades de rotina em quatro categorias de análise, os quais são: **a)** entrada das crianças; **b)** café/lanche/recreio; **c)** higienização; e **d)** saída. As categorias e suas subdivisões serão discutidas a seguir:

**a) Entrada das crianças:** Refere-se à forma das crianças chegarem aos CERs e escola, seus primeiros contatos do dia com as docentes e seus pares, momento de espera pela vez em ir tomar café ou para a entrada em sala. Essa categoria apresenta subdivisões que são:

- **Local de espera:** Sala de aula; pátio da escola; local próximo ao portão da escola;
- **Recepção da docente:** Aguardar na frente da fila; cumprimentar verbalmente dando bom dia; pedir para a criança se aproximar para abraçar/beijar; aproximar-se das crianças para abraçar/ beijar;
- **Interações professora/alunos(as):** Aguardar o café ou a entrada da sala sem interagir; cantar músicas; conversar sobre o cotidiano das crianças.

**b) Café da manhã/ lanche / recreio:** Faz referência às formas de interação entre pares e docentes nas situações de café da manhã, lanche e recreio, assim como às normas que regem essas situações. As subcategorias que o compõem são:

- **Mediação docente:** Conversar com as crianças durante a refeição; manter-se distante das crianças, porém atenta; sentar-se junto com as crianças; não permanecer no refeitório;
- **Regras de disciplina:** Formar fila para entrar no refeitório; pegar somente se for comer; não conversar durante a refeição; respeitar os colegas e funcionários; tomar água e ir ao banheiro antes de retornar para a sala.

c) **Higienização:** Situações de lavagem das mãos antes de comer, idas ao banheiro e escovação dos dentes, subdivididas em:

- **Tipo de atividade:** Ir ao banheiro e lavar as mãos antes da refeição; escovar os dentes após o lanche ou recreio; lavar as mãos após as brincadeiras;
- **Mediação docente:** Conversar com as crianças explicando a importância da higiene; conversar somente para explicar regras e para controlá-las; aguardar as crianças realizarem a higienização, conversando com outras professoras; não realizar a higienização.

d) **Horário de saída:** Organização para a saída da escola, local de espera, contatos com a docente e interações nesse momento, subdivididas em:

- **Local de espera dos pais:** Sala de aula; pátio da escola; local próximo ao portão da escola;
- **Despedida da docente:** Aguardar na frente da fila; cumprimentar verbalmente dando “tchau”; pedir para a criança se aproximar para abraçar/beijar; aproximar-se das crianças para abraçar/ beijar;
- **Interações professoras/ alunos(as):** Aguardar os pais sem interagir; cantar músicas; conversar sobre o cotidiano das crianças;
- **Interações professoras/responsáveis:** Somente cumprimentar os responsáveis; conversar sobre como foi o dia das crianças na escola.

O *segundo grupo* de análise focou a **organização espacial, as práticas pedagógicas e interações entre docentes e crianças**. Em relação às estruturas e às organizações espaciais, foram discutidas as categorias referentes a:

- **Constituição física dos ambientes:** Forma que os ambientes externos e internos estavam organizados em cada instituição educacional;
- **Dinâmica da organização dos espaços:** Forma de uso dos espaços e o tempo destinado ao seu uso;
- **Tipos de atividades e espaços a serem desenvolvidos:** Disposição espacial durante as atividades observadas, podendo ser: 1) Crianças em



mesas com até 04 lugares; 2) Crianças sentadas no chão de forma desorganizada; 3) Crianças sentadas no chão em círculo; 4) Crianças sentadas no chão enfileiradas.

Quanto à subcategoria referente às organizações e práticas pedagógicas, elencam-se as seguintes:

➤ **Decisão da atividade:**

Qual (ou quais) sujeitos envolvidos na atividade observada têm a possibilidade de decidir e encaminhar tal atividade, podendo ser somente a docente, somente os(as) alunos(as) ou decisão compartilhada (docentes e alunos(as));

➤ **Postura vocal dos sujeitos:** Tom de voz das docentes e das crianças durante a realização das atividades, podendo ser: 1) Tom de voz baixo; 2) Tom de voz médio; 3) Tom de voz alto;

➤ **Posicionamento espacial dos sujeitos durante a atividade:** formas em que as docentes e as crianças se posicionam para a realização das atividades, podendo ser:

**Docentes:** 1) Frente da sala para explicar, sentada na frente para supervisionar; 2) Frente da sala para explicar e andando pelas carteiras para supervisionar; 3) Sentada junto com os(as) alunos(as); 4) Sentada supervisionando;

**Crianças:** 1) Permanecem sentadas; 2) Levantam-se somente para apontar o lápis ou jogar sujeiras no lixo; 3) Sentadas, alguns andando pela sala olhando atividade da outra; 4) Sentadas, mas virando para trás ou lados para conversar com colegas; 5) Andando pela classe; 6) Sentadas gesticulando somente os braços; 7) Deitadas no chão;

➤ **Formas de interação entre docentes e crianças:** Tem como intuito verificar as modalidades de gestão das atividades utilizadas pelas docentes e a forma das crianças reagirem frente a essas posturas, podendo ser:

**Docentes:** 1) Autônoma: a docente supervisiona as atividades das crianças, intervindo somente com advertências relacionadas às regras e cuidados no que se refere ao convívio e a integridade física; 2) Mediada: a professora intervém de forma equilibrada, predispondo materiais, fornecendo comandos ou ajuda quando necessários, contudo, não direciona a atividade o tempo todo e acolhe sugestões e participações das crianças; 3) Diretiva: professora decide a atividade e a comanda durante todo o período;

**Crianças:** 1) Recíproca; 2) Submissa; 3) Resistente; 4) Partilhada (variando a detenção de poder na relação);

- **Apresentação dos conteúdos:** Estratégias que a docente utiliza no processo de ensino-aprendizagem e as ações mais comuns das crianças frente a essas estratégias.

**Docente:** 1) Apresentação oral do conteúdo; 2) Uso da lousa; 3) Uso de livros com gravuras; 4) Uso de filmes; 5) Uso de histórias; 6) Uso de situações cotidianas; 7) Contextualização dos conteúdos; 8) Uso de materiais concretos;

**Crianças:** 1) Atentas às explicações e apresentações da docente; 2) Conversam durante a apresentação; 3) Participam perguntando; 4) Brincam; 5) Fazem outra atividade;

- **Manejo de sala de aula:** Formas que a docente adota para manejar as situações em sala de aula com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem: 1) Controle do tempo das atividades; 2) Atenção diferenciada (aluno com dificuldade); 3) Agrupamento por níveis de dificuldades; 4) Possibilidade de manuseio dos materiais;

- **Situações de correção:** Estratégias que as docentes usam para corrigir as atividades propostas e as formas das crianças participarem ou solicitarem tais correções, podendo ser:

**Docente:** 1) Professora corrige na lousa; 2) Professora corrige no caderno; 3) Correção na lousa feita pelos alunos; 4) Correção na carteira da professora;

**Crianças:** 1) Crianças espontaneamente vão até a mesa da professora para corrigir atividade; 2) Crianças vão até a mesa da professora para corrigir atividade mediante a solicitação da docente; 3) Crianças participam da correção indo até a lousa; 4) Crianças participam da correção, sentadas em suas carteiras;

- **Controle da disciplina:** Práticas utilizadas pela docente com o intuito de manter as regras de conduta em sala de aula e as formas de as crianças interagirem com as professoras e de reagirem frente às regras.

**Docentes:** 1) Combinados de início de ano; 2) Retomada das explicações das regras; 3) Castigos; 4) Suspensão de atividade de brincadeira; 5) Repreensão verbal; 6) Solicitação da direção; e 7) Remanejamento dos alunos na sala;

**Crianças:** 1) Aceitação total (sem estratégias de burlar); 2) Aceitação parcial (busca formas de burlar sem enfrentar as regras propostas pela docente); 3) Não aceitação; 4) Diálogo sobre as regras;

- **Resolução de conflitos:** Formas de as crianças resolverem as situações de desentendimento entre os pares: 1) Solicitação de auxílio da docente; 2) Conversa entre os colegas buscando uma solução; 3) Discussão (aumento do tom de voz, xingamentos); 4) Brigas físicas (tapas e empurrões); 5) “Ficar de mal” (Afastar-se do amigo e não conversar); 6) Reconhecimento do erro e pedidos de desculpas; 7) Indicação de mudança de brincadeira para evitar conflitos;

- **Formas de incentivo:** Práticas das docentes que estimulam a participação das crianças durante a realização das atividades, podendo ser: 1) Proposição de perguntas; 2) Uso de reforços positivos (verbais); 3) Valorização das contribuições dos alunos; 4) Estimulação da criatividade; 5) Apresentação de situações de interesse do aluno.

As categorias apresentadas visaram analisar as interações e práticas das docentes e das crianças em 07 tipos diferentes de atividades desenvolvidas nos CERs e no Ensino Fundamental, as quais são:

- a) **Atividades de leitura, escrita e matemática:** Atividades de caráter intencional que objetivavam a discussão e o ensino de conceitos, podendo ser atividades de alfabetização (leitura e escrita), matemática, ciências e saúde, história, geografia e conteúdos de comportamento e valores;
- b) **Atividades gráficas:** Atividades de desenhos, pinturas e colagens sem intenções específicas de ensino de conteúdos relacionados à leitura, escrita e à matemática, podendo, contudo, promover o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e cognitivas;
- c) **Brincadeiras:** Brincadeiras livres ou dirigidas;
- d) **Histórias infantis:** Atividades de contação de história ou leitura livre das crianças, sem intenção de relacionar com conteúdos de leitura, escrita e matemática;
- e) **Vídeos:** situações em que havia sessões de filmes, desenhos ou documentários;
- f) **Músicas e Cantigas:** Situações em que eram propostas músicas e cantigas para serem cantadas ou ouvidas;
- g) **Episódicas:** Ensaios para festividades, festividades, encerramento de projetos e formatura.

O *terceiro grupo* de análises corresponde às **concepções e informações sobre a transição das crianças para o EF ou tentativas de diferenciar a EI da EF**, as quais puderam ser observadas durante o período de inserção no ambiente dos CERs e no Ensino Fundamental. Situações como conversas entre as docentes, conversas das docentes com a pesquisadora, conversas ou questionamento das crianças entre si ou com a pesquisadora.

**Quadro 14 – Grupos de análises e categorias do diário de campo**

| Grupo de análise                                                                                                                                                                                                                | Categorias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Subcategorias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Organização, práticas pedagógicas e interações entre docentes e crianças</b></p> <p><b>Rotina</b></p>                                                                                                                     | Entrada das crianças                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Local de espera<br>Recepção da docente<br>Interações professora/alunos(as)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                                                                                                                 | Café da manhã e lanche                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Mediação docente<br>Regras de disciplina                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                                 | Higienização                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Tipo de atividade<br>Mediação docente<br>Regras de disciplina                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                 | Horário da saída                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Local de espera dos pais<br>Despedida da docente<br>Interações professoras/alunos(as)<br>Interações professora/responsáveis                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><b>Organização, práticas pedagógicas e interações entre docentes e crianças</b></p> <p><b>Atividades gerais (Leitura, Escrita e Matemática, brincadeira, gráfica, histórias, vídeos, cantigas/ músicas e episódicas)</b></p> | Constituição dos ambientes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 1- Internos; 2- Externos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                 | Dinâmica e organização dos espaços                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 1- Organização dos espaços; 2- Tempo de uso do espaço.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                                                                                                                                                 | Tipos de atividades e espaços a serem desenvolvidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Organização dos ambientes em: 1- Crianças em mesas com até 04 lugares; 2- Sentadas no chão de forma desorganizada; 3- Sentadas no chão em círculo; 4- Sentadas no chão enfileiradas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                 | Decisão da atividade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 1- Somente a docente; 2- Somente os(as) alunos(as); 3- Decisão partilhada (docentes e alunos(as)).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                 | Posicionamento espacial dos sujeitos durante a atividade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Docentes:</b> 1- Frente da sala para explicar, sentada na frente para supervisionar; 2- Frente da sala para explicar e andando pelas carteiras para supervisionar; 3- Sentada junto com os alunos(as); 4- Sentada supervisionando.<br><b>Crianças:</b> 1- Permanecem sentadas; 2- Levantam-se somente para apontar o lápis ou jogar sujeiras no lixo; 3- Sentadas, algumas andando pela sala olhando atividade da outra; 4- Sentadas, mas virando para trás ou lados para conversar com colegas; 5- Andando pela classe; 6- Sentadas gesticulando somente os braços; 7- Deitadas no chão. |
|                                                                                                                                                                                                                                 | Postura vocal dos sujeitos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 1-Tom de voz baixo, 2- Tom de voz médio, 3- Tom de voz alto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Interação entre docentes e crianças.                                                                                                                                                                                            | <b>Docentes:</b> 1- Autônoma: a docente supervisiona as atividades das crianças, intervindo somente com advertências relacionadas às regras e cuidados no que se refere ao convívio e à integridade física; 2- Mediada: a professora intervém de forma equilibrada, predispondo materiais, fornecendo comandos ou ajuda quando necessário, contudo, não direciona a atividade o tempo todo e acolhe sugestões e participações das crianças; 3- Diretiva: professora decide a atividade e a comanda durante todo o período.<br><b>Crianças:</b> 1- Recíproca; 2- Submissa; 2- Resistente; 4- Partilhada (variando a detenção de poder na relação). |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Apresentação dos conteúdos e formas de interação                                                                                                                                                                                | <b>Docente:</b> 1- Apresentação oral do conteúdo; 2- Uso da lousa; 3- Uso de livros com gravuras; 4- Uso de filmes; 5- Uso de histórias; 6- Uso de situações cotidianas; 7- Contextualização dos conteúdos; 8- Uso de materiais concretos.<br><b>Crianças:</b> 1- Atentas às explicações e apresentações da docente; 2- Conversam durante a apresentação; 3- Participam perguntando; 4- Brincam; 5- Fazem outra atividade.                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                                                                                                                                                                                                |                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Práticas pedagógicas e interações entre docentes e crianças</b></p> <p><b>Atividades gerais (Didática, brincadeira, gráfica, histórias, vídeos, cantigas / músicas e episódicas)</b></p> | Manejo de sala de aula                              | 1- Controle do tempo das atividades; 2- Atenção diferenciada (aluno com dificuldade); 3- Agrupamento por níveis de dificuldades; 4- Possibilidade de manuseio dos materiais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                                                                                                | Situações de correção                               | <b>Docente:</b> 1- Professora corrige na lousa; 2- Professora corrige no caderno; 3- Correção na lousa feita pelos alunos; 4- Correção na carteira da professora.<br><b>Crianças:</b> 1- Crianças espontaneamente vão até a mesa da professora para corrigir atividade; 2- Crianças vão até a mesa da professora para corrigir atividade mediante a solicitação da docente; 3- Crianças participam da correção indo até a lousa; 4- Crianças participam da correção, sentadas em suas carteiras. |
|                                                                                                                                                                                                | Controle da disciplina                              | <b>Docentes:</b> 1- Combinados de início de ano; 2- Retomada das explicações das regras; 3- Castigos; 4- Suspensão de atividade de brincadeira; 5- Repreensão verbal; 6- Solicitação da direção; e 7- Remanejamento dos alunos na sala.<br><b>Crianças:</b> 1- Aceitação total (sem estratégias de burlar); 2- Aceitação parcial (busca formas de burlar sem enfrentar as regras propostas pela docente); 3- Não aceitação; 4- Diálogo sobre as regras.                                          |
|                                                                                                                                                                                                | Resolução de conflitos                              | 1- Solicitação de auxílio da docente; 2- Conversa entre os colegas buscando uma solução; 3- Discussão (aumento do tom de voz, xingamentos); 4- Brigas físicas (tapas e empurrões); 5- “Ficar de mal” (Afastar-se do amigo e não conversar); 6- Reconhecimento do erro e pedidos de desculpas; 7- Indicação de mudança de brincadeira para evitar conflitos.                                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                | Formas de incentivo                                 | 1-Proposição de perguntas; 2- Uso de reforços positivos (verbais); 3- Valorização das contribuições dos alunos; 4- Estimulação da criatividade; 5- Apresentação de situações de interesse do aluno.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Concepções e informações sobre a transição das crianças para o EF, tentativas de diferenciar a EI da EF e reminiscências da EI</b>                                                          | Situações esporádicas envolvendo a temática EI – EF |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Para a triangulação dos dados, além das análises do diário de campo foram agregadas as categorias obtidas com a análise das entrevistas com crianças, docentes e responsáveis e os desenhos produzidos pelas crianças.

### 2.7.3- Procedimento de triangulação de dados

De acordo com Santana, Doninelli, Frosi e Koller (2005), a triangulação de dados é enriquecedora para a produção do conhecimento. Investigar os fenômenos a partir de percepções diferentes propicia um conhecimento mais aprofundado.

Diante dos dados triangulados (entrevista, diário de campo e desenho), organizaram-se os resultados em 04 dimensões. Salienta-se que a separação

realizada tem fins didáticos, uma vez que são questões complexas e interdependentes.

As primeiras duas dimensões compõem a Seção III desse estudo, denominado “Educação Infantil e Ensino Fundamental: tempos, espaços e práticas educativas” e contempla:

**1- Estrutura e organização espacial na Educação Infantil e Ensino Fundamental:** O objetivo é descrever e compreender como estão organizados os CERs e as escolas de Ensino Fundamental pesquisados, analisando como as docentes e as crianças utilizam esse espaço dentro de sua prática pedagógica.

**2- Organização e Prática Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental:** essa dimensão objetiva analisar as práticas utilizadas pelas docentes nas instituições de Educação Infantil e nas escolas de Ensino Fundamental, a concepção das responsáveis frente a essas práticas e as percepções e vivências desses cotidianos pelas crianças. É nessa dimensão que se descreve as práticas das docentes e as ações e reações das crianças nas atividades de leitura, escrita e matemática, de brincadeiras, gráficas, de histórias, vídeos, cantigas e músicas e episódicas.

As duas últimas dimensões de análise compõem a Seção IV, denominado “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: influências múltiplas para o desenvolvimento humano”.

**3- Educação Infantil: vivências e reminiscências:** a intenção dessa dimensão é analisar as concepções que crianças, docentes e responsáveis apresentam sobre função e importância da Educação Infantil e posteriormente analisar as reminiscências que os sujeitos possuem dessa instituição.

**4- Expectativas, Concepções e Vivências Sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos:** objetiva inicialmente compreender as concepções e expectativas que crianças, docentes da Educação Infantil e responsáveis apresentam sobre a entrada das crianças no Ensino Fundamental no contexto de nove anos para,

após um ano, analisar as vivências e concepções que as crianças, responsáveis e docentes do Ensino Fundamental apresentam.

O Quadro 15 mostra a síntese dos dados triangulados, advindos das entrevistas realizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (e suas categorias anteriormente apresentadas) com os dados advindos do diário de campo coletados em 2009 e 2010.





|                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                         |                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Expectativas e vivências no Ensino fundamental de nove anos (Continuação)</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações sobre a E.F.</li> <li>• Professora da E.F.</li> <li>• Rotina da E.F.</li> <li>• Sala da outra escola</li> <li>• Hora da merenda</li> <li>• Função da E.F</li> <li>• Tarefas escolares</li> <li>• Tempo de brincadeiras</li> <li>• Medos e angústias</li> <li>• Desejo de ir ou não para o E.F.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que se aprende na E.F. / Função da E.F.</li> <li>• Professora atual.</li> <li>• Sala de aula.</li> <li>• Material escolar.</li> <li>• Recreio</li> <li>• Tarefas escolares.</li> <li>• Brincar ou estudar?</li> <li>• Brincar e Educação Física.</li> <li>• Diferenças entre EF e EI.</li> <li>• Medos anteriores.</li> <li>• Sugestões para alterar a escola.</li> <li>•</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações sobre a E.F.</li> <li>• Percepção sobre a ida para o E.F.</li> <li>• Função do EF.</li> <li>• Expectativa quanto a aprendizagem do/a filho/a</li> <li>• Mudança de rotina das crianças</li> <li>• Tempo de brincadeira</li> <li>• Medos e inseguranças</li> <li>• Adaptações para receber as crianças no E.F</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção/ Opinião sobre a entrada da criança no E.F</li> <li>• Como foi o aprendizado.</li> <li>• Tarefas escolares</li> <li>• Mudanças na rotina das crianças</li> <li>• Adaptação da criança na E.F.</li> <li>• Amizades</li> <li>• Tempo de brincadeiras</li> <li>• Medos anteriores.</li> <li>• Necessidade ou não de alterações para atender as crianças.</li> <li>• Expectativas atendidas.</li> <li>• Expectativas para o próximo ano.</li> <li>• O que poderia ter</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações que receberam sobre a transição.</li> <li>• Opinião sobre o EF de 9 anos</li> <li>• Percepção sobre os sentimentos das crianças sobre a ida para o EF</li> <li>• Mudanças na E.I devido a ida para o EF</li> <li>• Expectativas em relação aos seus alunos.</li> <li>• Planejamento e currículo para o ensino fundamental de nove anos</li> <li>• Desencontros e insegurança.</li> <li>• Adaptações para receber as crianças no E.F</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações sobre o E.F de nove anos.</li> <li>• Função do EF.</li> <li>• Opinião sobre o EF de 9 anos.</li> <li>• Brincadeira X atividade.</li> <li>• Dilemas</li> <li>• Dificuldades encontradas (maturidade, estrutura física e material)</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Alterações da EF para atender as crianças menores.</li> <li>• Conteúdos do primeiro ano</li> <li>• Expectativas para as crianças no ano que vem.</li> <li>• Avaliação sobre a experiência.</li> </ul> | <p><b>Concepções e informações sobre a transição das crianças do E.I para o EF.</b></p> | <p>Situações, ações e concepções sobre a educação infantil e o Ensino fundamental.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|

|  |  |                                                                                                                                                                                       |  |                                    |  |                                                                               |                                                                                         |                                                                                        |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser criança e ser adulto</li> <li>• Coisas de crianças fazer</li> <li>• Ser criança e ser aluno.</li> <li>• Coisas de aluno fazer</li> </ul> |  | <p>sido melhorado / sugestões.</p> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desencontro e insegurança</li> </ul> | <p><b>Concepções e informações sobre a transição das crianças do E.I para o EF.</b></p> | <p>Situações, ações e concepções sobre a educação infantil e o Ensino fundamental.</p> |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|

## SEÇÃO III

### 3- Educação Infantil e Ensino Fundamental: tempos, espaços e práticas educativas

“Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes. Eu ia para a escola todos os dias de manhã e, quando chegava, logo, logo eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino tinha um vidro e o tamanho do vidro não dependia do tamanho de cada um não! O vidro dependia da classe que a gente estudava [...] Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E, pra falar a verdade, ninguém cabia direito.”  
(RUTH ROCHA)

A organização dos espaços, tempos e das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições educacionais são fruto das ações humanas, direcionadas por suas concepções, sendo estas influenciadas pelas questões sociais, históricas e culturais de uma época.

Como afirma Cunha (1999), as políticas educacionais e a evolução da sociedade afetam cada vez mais as funções da escola e do trabalho docente. Assim sendo, as práticas pedagógicas estão circunstanciadas a um tempo e lugar, necessitando de reconfigurações de suas especificidades.

Vale destacar que, além das influências do macrosistema que segundo Bronfenbrenner (1996) engloba os valores de uma cultura e subcultura, incluindo aqui as políticas educacionais como a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, as concepções e características dos professores afetam suas práticas pedagógicas.

Para Gimeno-Sácrstan (1998), as concepções de mundo, aliadas às perspectivas epistemológicas adotadas pelos docentes, são importantes dimensões que direcionam o estilo pedagógico, a orientação curricular e as concepções sobre a educação que os professores apresentam.

Assim, de acordo com Goulart (2006, p. 86), a

forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligado do mesmo modo a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; ao espaço físico da própria escola e às atividades que aí ocorrem; às características individuais do(a)s professores(as) e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida – muitos fatores então condicionam a organização do trabalho pedagógico

Compreende-se assim que as ações desenvolvidas dentro das instituições pesquisadas devem-se às interações entre o ambiente e os indivíduos que delas participam, os quais são possuidores de características pessoais. Como afirma Bronfenbrenner (2011), essa interação possibilita que o externo torne-se interno e vice-versa, transformando-se em processo. É por meio dessa natureza bidirecional que os indivíduos influenciam e são influenciados pelo ambiente.

Ao se propor compreender as práticas pedagógicas, as organizações e ajustes espaço-temporais das instituições escolares, está se objetivando compreender essa relação estabelecida entre indivíduos e seus contextos. Salienta-se que a separação em categorias como rotinas, organização do espaço e prática pedagógica, são somente didáticas, pois compreende-se que essas dimensões caminham juntas, uma vez que a decisão docente sobre a organização de suas rotinas, seus espaços e tempo depende, de certa forma, de como este docente desenvolve suas práticas pedagógicas.

As rotinas se constituem na organização típica das instituições educativas, as quais se configuram como o eixo norteador das demais atividades ou até mesmo a condição a qual todas as demais ações nas instituições devam estar subordinadas. De acordo com Barbosa (2006), as rotinas têm como objetivo principal organizar, estruturar e sistematizar as práticas desenvolvidas no interior das instituições, são elas que possibilitam uma ritualização, que é compartilhada com os demais sujeitos pertencentes a esse ambiente, fortalecendo o sentimento de grupo.

As rotinas, por vezes, são consideradas como uma estrutura naturalizada e imutável, a qual as práticas pedagógicas devam se subordinar de forma padronizada. Ao compreendê-las assim, está se considerando que os

indivíduos pertencentes a esses contextos são passivos. No entanto, a compreensão da influência mútua entre ambiente e pessoa permite afirmar que tais rotinas podem ser repensadas e recriadas.

Como afirma Barbosa (2006), as rotinas devem ser consideradas como possíveis potencializadoras de desenvolvimento, a partir do momento em que ela são concebidas não somente como possibilidades de controle e sistematização de ações, mas como um momento em que se pode estimular o lúdico e a atividade criadora. Há que se destacar que esses rituais são comumente decididos pelos adultos pertencentes aos contextos educacionais, contudo, essas decisões afetam diretamente as emoções e os corpos infantis. Sendo assim, é importante que se conheça as rotinas das instituições, como afirma a autora, para que se possa reconhecer possíveis limites e refletir sobre formas de superá-los.

Aliado às reflexões sobre a rotina, é necessário se analisar os tempos destinados a cada uma das atividades realizadas nas instituições escolares. Como afirma Motta (2011, p. 170), a escola se organiza de tal forma que não reconhece as individualidades das crianças, as quais devem

sentir fome, vontade de ir ao banheiro, ter disposição para fazer as tarefas ou brincar nos mesmos horários. (...) A rotina escolar traz ainda grande quantidade de tempo de espera, resultante dos ritmos individuais no término de uma atividade e diante da impossibilidade da professora gerenciar o tempo de sua turma da forma que achar mais conveniente. Esses tempos de nada devem ser ocupados para que a falta de direcionamento não propicie uma liberdade criadora que poderia se opor ao rígido controle.

Obviamente não se está defendendo que as rotinas e a demarcação dos tempos sejam banidas, mesmo por que vivemos em uma sociedade regida por regras e normas as quais devem ser respeitadas. O que se destaca é a necessidade de se refletir sobre as rotinas cristalizadas, buscando compreender suas reais funções e intencionalidades, compreendendo como essas rotinas e esses tempos são vivenciados pelas crianças. Assumir as rotinas como algo que pode ser mudado, caso traga benefícios ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos em um dado contexto, é conceber que os indivíduos têm poder de ação nos ambientes que pertencem, descaracterizando os relatos de fatalismos, que por vezes são usados como

justificativa para a ausência de práticas inovadoras ou que visem romper com as formas preestabelecidas de se trabalhar com as crianças e as infâncias.

Além das rotinas e do tempo, há que se atentar para a organização dos espaços das instituições educacionais. Estas se constituem em importantes influências que determinam, em parte, como professores e crianças se sentem, pensam e se comportam. Pode-se afirmar que cada instituição pesquisada (CERs ou escolas) é um microssistema, onde os sujeitos em desenvolvimento experienciam papéis e relações interpessoais, em um ambiente imediato que possui características físicas, sociais, simbólicas, e materiais específicos (BRONFENBRENNER, 1996).

De acordo com Carvalho e Rubiano (2004), as formas que estes ambientes são organizados exercem um impacto direto, indireto e simbólico nos sujeitos que os compõem, podendo influenciar ou obstruir comportamentos, além de transmitir informações simbólicas sobre os papéis de cada indivíduo nesses ambientes. As salas de aulas enfileiradas, direcionadas para um mesmo lado (frente), por exemplo, podem inibir conversas e discussões, além de transmitir a informação que todos devem olhar, ao mesmo tempo, para um único lugar, o qual está destinado ao docente.

Sendo assim, pode-se afirmar que a organização espacial é um importante fator que pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento infantil. Frente a isso, Carvalho e Rubiano (2004, p. 112) vão afirmar que as instituições voltadas ao atendimento infantil deveriam organizar seus espaços, visando atender cinco principais propostas: 1) Promover identidade pessoal: possibilitando que as crianças desenvolvam suas individualidades apesar de conviverem no coletivo, podendo ter seus próprios objetos, seus espaços personalizados e participar das decisões destes; 2) Promover o desenvolvimento de competência: possibilitando que as crianças exerçam sua autonomia e independência, como ter, por exemplo, torneiras e vasos sanitários dimensionados para seus tamanhos. Além disso, possuir pistas ambientais com barreiras específicas que auxiliem na demarcação desses espaços; 3) Promover oportunidade de crescimento: constituindo-se em um espaço que promova oportunidades para os movimentos corporais e para a estimulação dos sentidos; 4) Promover sensação de segurança e confiança: que possibilite a exploração, garantindo a integridade das crianças; e 5)

Promover oportunidades para contato social e privacidade: sendo planejado em termos de espaço como de materiais, propiciando ambientes em que as crianças possam interagir em grandes e pequenos grupos ou optar por momentos de isolamento.

Assim, é necessário pensar nos espaços destinados às crianças focando suas reais necessidades, por isso, é importante que o docente aprenda a fazer uma leitura de quem são suas crianças, observando

do que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67)

Conjuntamente com a organização dos espaços, dos tempos, incluindo as rotinas, há que se atentar para as práticas desenvolvidas nas instituições pesquisadas. Como fora destacado, concebe-se nesse estudo que as práticas docentes são fruto de uma complexa relação entre formação inicial e continuada dos docentes, histórias pessoais, além das diferentes influências dos contextos, sejam os mais internos como das normas, regras e funções das instituições em que as docentes atuam, como contextos, ou os mais externos, relacionados as culturas, subculturas e políticas educacionais.

Pensando na ampliação do Ensino Fundamental e na entrada das crianças de 06 anos, há que se repensar as práticas desenvolvidas nas etapas finais da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando assegurar os direitos sociais das crianças. Sendo assim, como indica Kramer (2006), é imprescindível que as práticas pedagógicas levem em conta as singularidades das crianças garantindo o direito ao brincar e a se expressar em suas diversas linguagens.

É importante que se garanta o atendimento às crianças em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicológica, motora, social e cultural. Para isso, é necessário que se pense em uma prática pedagógica que possibilite contato com variadas expressões artísticas, tais como vídeos, músicas, danças



e literatura, permitindo que a criança internalize essas formas de expressão e as utilize como linguagem. Contudo, Borba e Goulart (2006, p. 52) afirmam que

Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas escolas um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares, ou seja, a que serve à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Se antes a criança tinha possibilidades de utilizar outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e sobre o mundo, vê-se de repente cercada não apenas pelas amarras de uma única forma de se expressar, mas também pela unicidade e previsibilidade dos sentidos possíveis.

Há que se pensar em práticas pedagógicas que estimulem as crianças, que garantam o acesso aos conhecimentos historicamente construídos sem perder de vista as peculiaridades das infâncias. Faz necessária uma reflexão que se concentre em temas como currículos, práticas de correção e de disciplina, manejos de sala de aula e formas de apresentar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, sempre tendo como principal foco a criança e a intencionalidade das ações pedagógicas.

Observa-se a complexidade que compõe o trabalho docente, além das questões políticas e estruturais, as quais os docentes devem dar respostas, há sempre o desafio em lidar cotidianamente com novas experiências e práticas, uma vez que o foco de seu ofício são crianças, seres pulsantes e em constante evolução, assim como o conhecimento que se amplia, se transforma constantemente, o que desencadeia a necessidade da formação continuada.

Não se está, portanto, em nenhum momento, desconsiderando as adversidades que os docentes enfrentam cotidianamente em seu ofício, pois sabe-se que políticas educacionais afetam fortemente o trabalho docente e a forma destes desenvolverem suas práticas educativas. Contudo, optou-se por sublinhar a importância de se tomar como objeto principal da educação as crianças em sua pluralidade, indivíduos concretos e ativos.

Frente ao exposto, a presente seção apresentará os dados referentes às informações coletadas durante o período de permanência nos ambientes dos Centros de Educação e Recreação (CERs) e nas escolas de Ensino

Fundamental durante os anos de 2009 e 2010, respectivamente, tendo como base os pressupostos de que a organização dos tempos, espaços e das ações docentes são afetadas pela cultura, pelo momento histórico e político, conjuntamente com as concepções e visões de mundo de cada docente.

As análises aqui apresentadas são compostas pela triangulação dos dados de entrevistas e de diário de campo, os quais foram divididos em: 1) Estrutura e organização espacial; 2) Organização e prática pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os dados apresentados advêm dos Contextos A e B pesquisados, os quais podem apresentar semelhanças e também divergências, compostos da seguinte forma:

**Quadro 16 – Síntese dos sujeitos e seus contextos**

| Contextos                           | Etapa/ EI (2009) | Série/ EF (2010) | Crianças      | Responsável   | Professora (EI) | Professora (EF) |
|-------------------------------------|------------------|------------------|---------------|---------------|-----------------|-----------------|
| <b>Contexto A</b><br>(CER1 EMEF1) e | Quarta etapa     | 1ºC              | Aninha (C1)   | Antônia (R1)  | Aline (P1)      | Acácia (P5)     |
|                                     |                  | 1ºC              | Mariana (C3)  | Maria (R3)    | Aline           | Acácia          |
|                                     |                  | 1ºA              | Everton (C2)  | Evelin (R2)   | Aline           | Ângela (P6)     |
|                                     | Quinta etapa     | 1ºA              | Gustavo (C6)  | Gabriela (R6) | Ana Júlia (P2)  | Ângela          |
|                                     |                  | 1ºA              | Helena (C5)   | Helen (R5)    | Ana Júlia       | Ângela          |
|                                     |                  | 1ºB              | Andrea (C4)   | Amanda (R4)   | Ana Júlia       | Augusta (P7)    |
| <b>Contexto B</b><br>(CER2 EEEF2) e | Quarta etapa     | 1ºA              | Rafaela (C7)  | Renata (R7)   | Bárbara (P3)    | Betânia (P8)    |
|                                     |                  | 1ºA              | Tatiana (C8)  | Taís (R8)     | Bárbara         | Betânia         |
|                                     | Quinta etapa     | 2ºA              | Matheus (C11) | Marina (R11)  | Beatriz         | Bruna (P9)      |
|                                     |                  | 2ºA              | Neymar (C12)  | Natália (R12) | Beatriz (P4)    | Bruna           |
|                                     |                  | 2ºB              | Adriana (C9)  | Andressa (R9) | Beatriz         | Berenice (P10)  |
|                                     |                  | 2ºB              | Éder (C10)    | Elisa (R10)   | Beatriz         | Berenice        |
|                                     |                  | 2ºB              | Pedro (C13)   | Paula (R13)   | Beatriz         | Berenice        |

### **3.1- Estrutura e Organização Espacial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**

O objetivo deste tópico é descrever e compreender como estão organizados os CERs e as escolas de Ensino Fundamental pesquisados, analisando como as docentes utilizam esse espaço dentro de sua prática pedagógica, debatendo sobre as continuidades e descontinuidades existentes nesse momento de transição.

Em relação às instituições de Educação Infantil pesquisadas, pode-se constatar que ambas apresentam muitas semelhanças em relação à sua estrutura, uma vez que fazem parte da rede municipal de ensino da mesma cidade. Contudo, a forma como esses ambientes são utilizados e percebidos pelos sujeitos que compõem tais contextos é diferenciada.

Segundo Almeida (2009, p. 104), é primordial atentar para as organizações dos tempos e espaços dentro das instituições educacionais, uma vez que essas “refletem a maneira de compreender a infância. Desse modo, o espaço pode ser avaliado por meio de seus usos”.

As instituições de Educação Infantil do município pesquisado são compostas por uma diversidade de ambientes. Em ambos os contextos pesquisados as instituições possuíam:

- Sala estruturada: composta por mesas com quatro lugares, lousa, armários e diversos materiais com objetivo pedagógico;
- Sala de multimeios: sala sem mesas e cadeiras, composta por televisão, aparelho de DVD, vídeo-cassete, aparelho de som e várias estantes ao redor da sala com brinquedos;
- Sala de recurso: com algumas mesinhas de quatro lugares, muitas estantes com brinquedos, “puffs”, almofadas e uma lousa.

As instituições ainda dispunham de berçários, tanque de areia com brinquedos, tanque de areia com parquinho, refeitório, cozinha, pátio coberto (CER – Contexto A), quiosque (CER – Contexto B), casinha de boneca, sala de direção, depósito de materiais, banheiros infantis, banheiros de funcionários, sala de recreação (somente CER do Contexto A) e um solário.

Em termos de organização para a entrada e saída das crianças, ambos os CERs possuíam dois portões de entrada/saída, sendo que um deles era destinado às crianças do berçário e outro às demais crianças.

Os refeitórios eram bastante amplos, com mesas e cadeiras apropriadas para as refeições das crianças, sendo de tamanhos diferenciados. As cadeiras que ficam ao fundo eram bem pequenas para atender às crianças de até 03 anos e as mesas da frente eram maiores para atender às crianças de 03 anos e meio a 05 anos e meio. As cadeiras eram todas coloridas, assim como os lixos que ficavam em volta. Na lateral direita, havia um bebedouro e um banheiro para os meninos e outro para as meninas.

Os CERs possuíam tanques de areia, parques com balanço, gaiola, giragira e escorregador. Em ambos os CERs, havia casinha de boneca, sendo de plástico no CER1 e de alvenaria no CER2. Todas as instituições possuíam ampla área livre com árvores, as quais ficavam protegidas por canteiros redondos de cimento. Havia um bebedouro na área livre destinado à higienização das crianças após brincarem.

Os ambientes dos CERs como um todo se destacavam por serem muito coloridos e apresentarem uma diversidade de salas e ambientes.

No que tange às escolas de Ensino Fundamental, pode-se afirmar que não há muitas divergências em relação aos espaços das duas escolas pesquisadas, apesar de uma delas ser da rede estadual e outra da rede municipal.

As escolas dispunham de salas de aulas, refeitório, prédio administrativo (com salas de direção, dos professores e secretarias), banheiros femininos e masculinos, quadra coberta e área livre. Saliencia-se que na EMEF havia salas destinadas especificamente para a brinquedoteca, biblioteca, informática e vídeo, enquanto na EEEF2 havia uma sala multifuncional (com livros, computador, televisão e DVD), apresentando assim, uma menor variedade de ambientes.

Em relação à dinâmica e organização dos espaços, as instituições de Educação Infantil da rede municipal pesquisadas adotavam o sistema de rodízio dos ambientes, assim sendo, as professoras deveriam respeitar o tempo e o espaço que lhes eram previamente estipulados. Cada turma tinha seus dias e horários para utilizar as salas, o refeitório e os espaços livres. A

organização do rodízio era feita por meio de um cronograma, o qual era publicado para todos no CER, uma vez que ficava afixado no mural de entrada.

O espaço, o rodízio já é feito no início do ano, de acordo com a faixa etária. Por exemplo, a minha que é quinta etapa eu tenho que passar pela sala todos os dias, mas de segunda, quarta e sexta o tempo é maior, de terça e quinta o tempo é menor, então todos os outros espaços são, estão na minha rotina em algum dia da semana. Sala de aula é todos os dias, só que aí, por exemplo, de segunda-feira eu tenho sala de aula e depois da merenda eu tenho a casinha de boneca. Na terça eu passo na sala estruturada um tempo bem menor, e... na quarta eu tenho areia, na quinta tenho multimeios, então o espaço já está no nosso rodízio e a gente tem que seguir esse rodízio, não a ferro e fogo, assim, se eu naquele dia eu planejo uma atividade e vou desenvolver lá fora, nada impede de eu sair do meu espaço e desde que eu não atrapalhe ninguém que tá lá, né!  
Ana Júlia (P2) – 5ª etapa – Contexto A)

A ideia é que todas as crianças possam usufruir de todos os ambientes da instituição.

Apesar de serem duas instituições diferentes, a organização dos rodízios seguia uma mesma padronização, variando somente os dias de utilização de cada espaço, como pode ser visualizado nos Quadros 17 e 18.

#### **Quadro 17 – Rodízio da quarta etapa.**

| <b>Horário</b>       | <b>Segunda-feira</b>    | <b>Terça-feira</b>      | <b>Quarta-feira</b>     | <b>Quinta-feira</b>     | <b>Sexta-feira</b>      |
|----------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <b>7h30 – 8h</b>     | Entrada e Café da manhã | Entrada e Café da manhã | Entrada e Café da manhã | Entrada e Café da manhã | Entrada e Café da manhã |
| <b>8h – 10h</b>      | Sala Estruturada        | Sala de recursos        | Quiosque                | Sala de Multimeios      | Sala Estruturada        |
| <b>10h – 10h20</b>   | Lanche                  | Lanche                  | Lanche                  | Lanche                  | Lanche                  |
| <b>10h20 – 11h20</b> | Areia                   | Área livre              | Sala Estruturada        | Sala de Recursos        | Areia                   |
| <b>11h20 – 11h30</b> | Saída                   | Saída                   | Saída                   | Saída                   | Saída                   |

### Quadro 18 – Rodízio da quinta etapa

| Horário       | Segunda-feira           | Terça-feira             | Quarta-feira            | Quinta-feira            | Sexta-feira             |
|---------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 7h30 – 8h     | Entrada e Café da manhã | Entrada e Café da manhã | Entrada e Café da manhã | Entrada e Café da manhã | Entrada e Café da manhã |
| 8h – 10h      | Quiosque                | Sala de Multimeios      | Sala estruturada        | Área Livre              | Recursos                |
| 10h – 10h20   | Lanche                  | Lanche                  | Lanche                  | Lanche                  | Lanche                  |
| 10h20 – 11h20 | Sala de Recursos        | Sala Estruturada        | Areia                   | Sala de Multimeios      | Areia                   |
| 11h20 – 11h30 | Saída                   | Saída                   | Saída                   | Saída                   | Saída                   |

Vale destacar que as turmas de quinta etapa detinham um maior tempo nas salas estruturadas. A justificativa para essa “prioridade” era a idade das crianças que, por serem mais velhas, seriam encaminhadas para o Ensino Fundamental no ano subsequente.

A prioridade de sala estruturada sempre foi pra nós, de quinta etapa, que vamos para a escola ano que vem. Uma, um tempo maior pra gente, pra que possa fazer esse trabalho mais... e depois é área livre, depois da merenda é mais área livre [...]“todos os dias eu tenho área livre, não fujo disso. Não tem como eu ficar na sala o período todo, tem outras turmas e eu preciso dividir a sala. Acho interessante se tivesse uma sala só pra gente, as crianças iriam produzir muito mais, mas eles não querem isso, eles querem brincar. Então tem os dois lados da moeda, tem dias que eles não querem ficar na sala de aula, querem ficar mais livres, mais soltos. Mas todos os dias eu tenho área externa, tenho que ir pra fora. (Beatriz – 5ª etapa – Contexto A)

Pode-se dizer que o rodízio constitui-se em uma estratégia adotada que possibilita que as crianças tenham a oportunidade de experienciar todos os espaços da instituição, vivenciando diversas situações. Pelo discurso da professora Beatriz (P4), se não houvesse a obrigatoriedade das mudanças de sala, em algumas (ou muitas) vezes, o horário da brincadeira seria substituído pela atividade de alfabetização dentro da sala de aula.

A adoção de uma rotina é extremamente positiva para o desenvolvimento das crianças. Como afirmam Moreno e Paschoal (2009), organizar as atividades, os tempos e espaços significam prever atividades que envolverão a jornada diária das crianças, sendo necessário considerar as

necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das mesmas. Assim, a organização do rodízio e a utilização de todos os ambientes atendem esses pressupostos..

A rotina do rodízio era uma prática comum nos CERs, sendo assim, as crianças apresentavam uma clara compreensão dessa organização do tempo e dos espaços das instituições:

Nois toma leite e, brincam... depois faz trabalho e assisti e dá hora, dá hora que nois vai come comida...depois a gente vai na areia, depois nos vai fazer trabainho! (Éder (C10) – 5ª etapa – Contexto B)

**Mariana:** Ah, nós chega, senta, depois nois vai tomá leite... depois do leite a nois vai cantá o hino nacional, depois do hino a gente vai pra salinha, depois da salinha vai lavá a mão pra comê.

**Criança:** Depois come nois vai brincá...

**Mariana:** Ai depois da comida nois vai brincá e vai embora. (Mariana (C3) – 4ª etapa – Contexto A)

A dinâmica e a organização dos espaços das instituições de Ensino Fundamental apresentavam-se de forma diferenciada do que as adotadas pelos CERs. Nas duas escolas não havia rodízio ou trocas de salas para a realização das atividades, cada turma tinha uma sala específica, na qual realizava suas atividades diárias, excetuando-se as aulas de Educação Física que, em sua maioria, ocorriam nas quadras, pátios ou áreas livres das escolas.

A rotina do Ensino Fundamental também era bastante definida, tal qual a proposta para a Educação Infantil, apesar de não ocorrer uma variação de suas atividades.

Há muita similaridade nas rotinas das duas escolas pesquisadas, inclusive na quantidade de tempo destinado às aulas relacionadas à alfabetização e à matemática.

**Quadro 19 – Modelo de horário das aulas dos 1os. anos do Ensino Fundamental  
Escola Estadual**

| Horário       | Segunda-feira             | Terça-feira               | Quarta-feira              | Quinta-feira              | Sexta-feira               |
|---------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 7h – 7h50     | Português (Alfabetização) | Artes                     | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) | Matemática                |
| 7h50 – 8h40   | Educação Física           | Português (Alfabetização) | Educação Física           | Português (Alfabetização) | Matemática                |
| 8h40 – 9h30   | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) | Matemática                | Artes                     | Português (Alfabetização) |
| 9h30 – 9h50   | Recreio                   | Recreio                   | Recreio                   | Recreio                   | Recreio                   |
| 9h50 – 10h40  | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) | Matemática                | Matemática                | Português (Alfabetização) |
| 10h40 – 11h30 | Matemática                | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) | Matemática                | Português (Alfabetização) |

**Quadro 20 – Modelo de horário das aulas dos 2os. anos do Ensino Fundamental –  
Escola Estadual**

| Horário       | Segunda-feira                            | Terça-feira               | Quarta-feira              | Quinta-feira              | Sexta-feira               |
|---------------|------------------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 7h – 7h50     | Português (Alfabetização <sup>16</sup> ) | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) | Matemática                | Artes                     |
| 7h50 – 8h40   | Português (Alfabetização)                | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) |
| 8h40 – 9h30   | Português (Alfabetização)                | Português (Alfabetização) | Educação física           | Matemática                | Português (Alfabetização) |
| 9h30 – 9h50   | Recreio                                  | Recreio                   | Recreio                   | Recreio                   | Recreio                   |
| 9h50 – 10h40  | Artes                                    | Português (Alfabetização) | Matemática                | Educação física           | Matemática                |
| 10h40 – 11h30 | Matemática                               | Português (Alfabetização) | Matemática                | Português (Alfabetização) | Matemática                |

**Quadro 21 – Modelo de horário das aulas dos 1os. anos do Ensino Fundamental  
– Escola Municipal**

| Horário       | Segunda-feira             | Terça - feira             | Quarta-feira              | Quinta-feira              | Sexta-feira               |
|---------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 7h – 8h       | Brinquedoteca             | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) |
| 8h – 9h       | Matemática                | Português (Alfabetização) | Artes (sem professor)     | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) |
| 9h – 9h20     | Recreio                   | Recreio                   | Recreio                   | Recreio                   | Recreio                   |
| 9h20 – 10h20  | Português (Alfabetização) | Educação Física           | Português (Alfabetização) | Educação Física           | Português (Alfabetização) |
| 10h20 – 11h20 | Português (Alfabetização) | Matemática                | Português (Alfabetização) | Matemática                | Matemática                |
| 11h20 – 12h   | Artes (sem professor)     | Português (Alfabetização) | Português (Alfabetização) | Matemática                | Matemática                |

<sup>16</sup> Destaca-se que o termo Português/Alfabetização engloba as aulas que trabalhavam os conteúdos de Ciências, História e Geografia, mas que sempre tinham como finalidade trabalhar a alfabetização das crianças.



A demarcação da rotina no Ensino Fundamental é citada por todos os sujeitos pesquisados, salientando-a como imprescindível para a organização e o andamento das atividades.

Aqui temos horários pra tudo, com sinal pra marcar o tempo. Entrada, pras aulas, para recreio... só pra aula de Educação Física que não tem sinal, tudo bem marcado e organizado.”  
(Professora Augusta (P7) – 1ºB – Contexto A)

**Pesquisadora:** Me fala uma coisa, o que vocês fazem aqui da hora que vocês chegam até a hora de ir embora?

**Adriana:** Primeiro a gente estuda, daí a gente brinca no recreio...

**Neymar:** Não, no recreio primeiro a gente come, depois a gente brinca e depois volta pra sala estudar...

(Adriana (C9) e Neymar (C12) – quinta etapa/ 2ºA e B – Contexto B)

A rotina é bem controlada, eles têm aula, recreio e depois voltam a estudar, num é isso? Fica bastante tempo na sala de aula, né?

(Helen (R5) – quinta etapa/ 1ºA – Contexto A)

É perceptível, portanto, a pouca exploração dos ambientes que é possibilitada para os alunos no Ensino Fundamental, restringindo-os à permanência por muitas horas no ambiente de sua sala de aula. As crianças somente saíam das salas no momento do recreio e nas aulas de Educação Física em companhia dos docentes. Caso o professor necessitasse faltar algum dia, as crianças permaneciam dentro da sala, tendo aula de Matemática ou Português.

Há pouca exploração por parte das crianças dos ambientes que compõem a escola de Ensino Fundamental, apesar de Moreno e Paschoal (2009, p. 45) indicarem que as escolas que vão atender às crianças que advêm da Educação Infantil devem possibilitar que as mesmas “usufruam de forma adequada o espaço externo (área verde, parque infantil) e o espaço interno (sala de atividades, refeitório, banheiro, biblioteca, sala de vídeo entre outros)”.

Em relação à avaliação dos responsáveis quanto aos ambientes dos CERs, estes são considerados muito amplos e adequados, no entanto, as mães que compõem o Contexto B da Educação Infantil mostram-se descontentes com a proposta de não haver sala específica para cada turma devido ao rodízio, dizem que quando chove as docentes pedem para que as

mães não levem as crianças para a escola, pois não há espaço para acomodar todos no espaço coberto do CER.

Eu acho assim, o ruim ali era só quando chove porque não pode mandar as crianças, porque diz as professoras que não tem espaço pras crianças ficar, todo mundo. Então, quando tá chovendo, eles pedem pra não levar, porque eles dividem quando não chove, uns sai, outros ficam na sala.  
(Taís (R8) – 4ª etapa – Contexto B)

Dia de chuva não pode levar ninguém eles já avisam, dia de chuva não traga ninguém porque não tem onde por. Quer dizer, isso eu acho errado... A mãe, que dizer... que nem seu filho não é integral, mas você trabalha um dia sim e outro não, você é obrigada a levar. Aí a tia fala, "Não traz porque não tem onde ficar!" Eu acho errado isso, na creche tem espaço suficiente pra fazer mais sala... (Marina (R11) – 5ª etapa – Contexto B)

A mãe que trabalha... trabalha em dia de chuva também. Fica meio que assim, na impressão que não tem espaço, mas parece que elas não querem ficar ali com aquelas crianças aglomeradas.  
(Natália (R12) – 5ª etapa – Contexto B)

As responsáveis indicam que seria interessante a construção de mais salas, uma vez que há espaço livre no CER. Afirmam que não acham correto obrigarem as crianças a faltarem pelo motivo da chuva.

Elisa (R10), mãe de um aluno que estava na quinta etapa em 2009, indica ainda que devido às poucas salas, as crianças permanecem por muito tempo em situações de brincadeira, sendo que se houvesse salas para todos, poderiam aprender conteúdos de leitura e escrita por mais tempo.

Acho que tinha que ter mais salas, porque eles, quer dizer acho, não sei... acho que o último ano deles eles ficam mais na sala de aula do que pra fora.... mas parece que um ano anterior eles tavam querendo aumentar as salas, porque precisava. Pra eles ficarem mais tempo pra aprender, não ficar só brincando.  
(Elisa (R10) – mãe de Éder (C10) – 5ª etapa – Contexto B)

No que se refere às escolas de Ensino Fundamental, as responsáveis salientam que não conhecem detalhadamente os ambientes, mas consideram que sejam espaçosos. Já as docentes indicam que, apesar das escolas

possuírem amplos espaços, os mesmos são pouco adaptados para atender à faixa etária das crianças que adentram ao Ensino Fundamental.

A coisa que é ruim aqui são as carteiras... eles não alcançam o pé no chão. Se eles sentarem direito não alcançam o pé no chão. A gente falava “senta direito” aí eles não alcançavam, então não podia nem exigir muito, que a cadeira é muito alta. A...a... a Tabata, você vê o tamanho dela? Pequeninha. (Berenice (P10) – 2ºB – Contexto B)

Não dá pra variar muito... como você vai levar uma criança pro tanque de areia se nem areia tem? Num tem balanço? Falaram que viria e não veio. Não tem nada. Você vai soltar as crianças correr lá fora? (Betânia (P8) – 1ºA – Contexto B)

As indicações das docentes estão relacionadas à adaptação dos ambientes para atender às crianças menores e à aquisição de brinquedos e áreas específicas (equipadas) para que os alunos pudessem brincar. Salienta-se que tais solicitações advêm das docentes do Contexto B (escola estadual), no qual não ocorreu nenhum tipo de adaptação para a entrada das crianças de 06 anos.

Essa necessidade de adaptação já fora indicada nas orientações do MEC (2006, p. 06) que afirmam que “os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no Ensino Fundamental”, salientando que não somente às crianças que adentram essa nova modalidade de ensino, mas a todas que já estavam nela.

As crianças, quando questionadas sobre os espaços dos CERs e das escolas do Ensino Fundamental, indicaram a necessidade de ter um aumento na quantidade de brinquedos e uma pintura nova nas instituições do Contexto B (CER e escola).

**Aninha:** Queria que colocasse brinquedo em outra sala.

**Pesquisadora:** Qual sala?

**Aninha:** A que tem mesinha e a gente faz trabalhinho.

(Aninha (C2) – 4ª etapa – Contexto A)

**Pesquisadora:** Vocês queriam que alguma coisa aqui na escola fosse diferente? Que mudasse alguma coisa?

**Renata:** uhum!

**Pesquisadora:** O que você queria Renata? Que fosse diferente?

(silêncio)

**Renata:** A pintura, aqui tá muito feio.  
(Renata (C7) – 4ª etapa – Contexto B)

**Pesquisadora:** E vocês queriam que a escola fosse diferente?

**Adriana:** Eu queria.

**Pesquisadora:** O que vocês queriam?

**Adriana:** Eu queria que a escola fosse... eu queria... que o lixo fosse reformado, que a escola fosse toda reformada e arrumada.

**Matheus:** Eu queria que... que tivesse um monte de brinquedo, bicicleta.

(Adriana (C9) e Matheus (C11) – 2ºA – Contexto B)

No decorrer do acompanhamento dos contextos em 2009 na Educação Infantil e em 2010 no Ensino Fundamental, foi possível observar as seguintes atividades desenvolvidas nas instituições: 1) rotina; 2) Leitura, escrita e matemática; 3) Brincadeiras; 4) Atividades gráficas; 5) Histórias infantis; 6) Vídeos; 7) Músicas e cantigas; e 8) Episódicas.

As formas dessas atividades se desenvolverem, assim como sua organização espacial, vão ser diferenciadas em cada um dos níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental), dependendo da natureza da atividade e das decisões da docente.

As atividades de leitura, escrita e matemática, que consistem situações de caráter intencional com o objetivo de ensino de conceitos e conteúdos, eram realizadas em diversos espaços nas instituições de Educação Infantil, sendo o local mais comum a sala estruturada e, algumas vezes, as salas de recurso.

Destaca-se, contudo, que a sala de recursos tinha como finalidade o trabalho com atividades diversificadas, em grupos separados, por exemplo: enquanto um grupo realizava pintura e colagem na mesa, outro fazia leitura sentado no chão, e outro brincava com quebra-cabeças.

Tal sala não possui mesas e cadeiras suficientes para a turma toda, uma vez que o objetivo não é que todas as crianças realizem as atividades nas mesas, no entanto, as docentes, antes de iniciarem os trabalhos, vão até a sala estruturada e, se houver mesas e cadeiras sobrando, trazem para a sala de recursos.

Assim, a sala de recursos apresenta um propósito diferenciado do que realmente ocorre no cotidiano da instituição. As professoras possuem a

consciência que estão utilizando a sala de forma inadequada e justificam-se afirmando que são muitas crianças para auxiliarem em atividades diversificadas e ainda possuem pouco tempo em sala estruturada para trabalhar as atividades de leitura e escrita, o que as forçam a utilizar essa estratégia.

A professora vai até a outra sala e busca mais uma carteira e me diz “Você sabe que eu não posso fazer isso, aqui é sala de recurso, então tenho que trabalhar com cantos... canto da leitura, canto da pintura. Então as crianças nunca podem estar fazendo a mesma atividade. Mas isso quando é uma turma pequena, grande assim eu não consigo dar atenção suficiente e a atividade perde o objetivo e vira uma grande bagunça, então... eu pego as mesinhas de lá mesmo” Então pede para que as crianças se sentem nas mesinhas  
(Diário de Campo – Outubro/2009 – Profa. Ana Júlia (P2) – Contexto A)

Aqui não pode trazer mesa de outra sala, a gente tem que trabalhar com grupos em diferentes atividades. Agora me diz, como eu consigo dar conta de auxiliar 25 crianças sendo que cada uma está fazendo uma coisa diferente? E pra trabalhar a leitura e a escrita? Não dá!  
(Diário de Campo – Novembro/2009 - Profa. Bárbara (P3) – Contexto B)

A prática de utilizar a sala de recurso como se fosse uma sala estruturada mostra-se como uma estratégia comum em ambos os CERs analisados, sendo observada em todas as quatro salas participantes da pesquisa.

Uma diferença possível de ser observada entre os CERs é a utilização da sala de multimeios para as atividades de leitura, escrita e matemática. As docentes do Contexto A algumas vezes utilizavam os momentos que tinham a sala de multimeios disponibilizada para sua turma para trabalhar conceitos oralmente com as crianças. Na semana do Dia da árvore, em setembro, ambas as professoras organizaram a turma sentada no chão e discutiram as partes da árvore (raiz, tronco, galhos, folhas, flores e frutos), fazendo um desenho na lousa e oferecendo explicações para as crianças sobre preservação e cuidados com a natureza.

As organizações mais comuns para a realização das atividades de leitura, escrita e matemática eram as crianças nas mesas quadradas com quatro lugares e, algumas vezes, sentadas no chão.

Nas escolas de Ensino Fundamental, o espaço utilizado para a realização das atividades de leitura, escrita e matemática era a sala de aula. A forma de organizar esse ambiente variou de contexto para contexto e foi sendo alterado, no Contexto B, ao longo do período letivo.

As carteiras que compunham as classes pesquisadas eram unitárias, contudo, as docentes utilizavam estratégias de organização em duplas ou em semicírculos. No Contexto A, as três docentes mantinham as salas organizadas em semicírculos, algumas vezes duplas e somente individualmente nos dias de avaliação. Já no Contexto B, a utilização das duplas e da sala em semicírculo só foi comum no primeiro bimestre do ano letivo, nos demais períodos predominou-se a organização em filas unitárias.

A organização das salas em fila, no caso do Contexto B, não se mostra um caso isolado, uma vez que as pesquisas de Brunetti (2007) e Neves, Gouveia e Castanheira (2011) apontam que a utilização de filas, voltadas para a professora e o quadro negro era frequentes e tinha como função não favorecer o contato entre as crianças, possibilitando uma maior concentração na atividade individualmente realizada.

Corroborando com esse dado, Motta (2011a, p. 167) afirma que a organização dos mobiliários sempre enfileirados nas salas de aula tem como função principal o controle, deixando espaço na frente para a lousa e a docente. “Parece que as coisas estão dispostas na escola de forma a criar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: o professor controla sua turma, o diretor controla a escola. As crianças, entretanto, resistem”.

Em relação aos ambientes utilizados para a realização de brincadeiras sem objetivos prévios de ensino de leitura, escrita e/ou matemática, realizadas nos CERs, pode-se observar que as salas de multimeios e as áreas livres eram as mais solicitadas.

Destaca-se, contudo, que a professora Bárbara (P3) da quarta etapa do Contexto B realizava atividades de brincadeiras dentro da sala estruturada. Tais situações eram propostas para as crianças ao final das atividades de leitura, escrita e/ou matemática, realizadas na sala estruturada. A docente levava uma sacola de brinquedos, normalmente miniaturas de animais e bonecos, e chamava as crianças em sua mesa para escolher os brinquedos

que gostariam de brincar. As crianças escolhiam e retornavam para a mesa. Foi possível observar essa prática algumas vezes na sala dessa docente.

As crianças vão terminando aos poucos, está próximo do horário do almoço, então a professora começa a organizar os materiais, assim que as crianças terminam, entregam para ela. Professora Bárbara diz que trouxe os animais para eles brincarem. As crianças sorriem e comemoram. Ela pega a sacola com os bichos e começa a colocar sobre sua mesa, para que depois todos possam escolher. Ela separa os grandes, médios e os pequenos. Pede para que as crianças não gritem e diz que cada um tem direito de escolher, quem pegar os pequenos pode pegar dois. Então ela começa a chamar por mesinhas, cada criança chega, olha e pega um animal... a professora pergunta se o animal tem pelo ou pena e a criança responde, quando certo a professora parabeniza, quando erra a professora pede pra pensar mais um pouquinho e juntos chegam à resposta. As crianças pegam os bichos e brincam em suas mesinhas, após todos terem pego os seus animais ela comenta que os animais não podem ficar brigando na mesinha, que eles podem brincar junto, mas não ficar brigando, senão os bichinhos se machucam, bichos a gente precisa preservar, cuidar, fazer carinho, não colocar para brigar. Após essas orientações, deixa as crianças brincarem sem maiores intervenções.

(Diário de campo – outubro/2009 – 4ª etapa – Contexto B).

Em termos de organização dos espaços, todas as docentes do Contexto A e a docente da quinta etapa do Contexto B deixavam essa decisão sob responsabilidade das crianças, com o critério de obedecerem ao espaço que era destinado à sua turma segundo o rodízio e desde que não corressem riscos de se machucarem. De forma diferenciada, em alguns momentos, a professora Bárbara (P3) da quarta etapa do Contexto B auxiliava na organização das brincadeiras, realizando a atividade com as crianças. Normalmente eram brincadeiras de roda (lenço atrás, pato/ganso, gato e rato, etc.), sendo que em outros momentos utilizava as mesmas estratégias das demais docentes.

Nas escolas de Ensino Fundamental, as atividades de brincadeiras com intuito de fruição pouco eram possibilitadas pelas docentes responsáveis pela sala. No Contexto A, as crianças raramente foram à brinquedoteca ou realizaram ou que realizaram brincadeiras na sala de aula e na área externa. No Contexto B, a utilização dos espaços para brincadeira também foram escassas. Na maioria das vezes, quando tal atividade era realizada, ficava sob

supervisão dos docentes de Educação Física, ocorrendo quase sempre nos ambientes externos da escola (pátio, quadras e áreas livres).

As atividades gráficas como desenhos, pinturas e colagens sem intenções específicas de ensino de conteúdos escolares eram realizadas nas salas estruturada e de recurso.

No Contexto B, foi possível observar algumas vezes as atividades gráficas sendo realizadas no ambiente externo (área livre). As crianças se espalhavam pelo chão, cada qual responsável pela sua pintura. Alguns se sentavam em pequenos grupos, outros em duplas ou até sozinhas. A organização dos espaços para essa atividade ficava sob responsabilidade das crianças. Na sala estruturada e de recurso, a organização das atividades se dava em mesas de quatro lugares.

Para as atividades de leituras livres ou contação de história sem intenções de trabalhar conteúdos escolares, a organização de todas as salas pesquisadas eram as mesmas, as crianças ficavam sentadas nas mesas ou no chão. A área externa sempre era utilizada nas situações de leitura livre, já as salas de recurso e estruturada eram ambientes em que ocorriam ambas as práticas, leitura livre e contação de história.

Para as atividades que envolviam músicas e cantigas, as organizações variavam entre a área livre e as salas. No CER do Contexto A, tais atividades aconteciam nas salas de recurso e estruturada, no decorrer do dia, e na área livre, nos momentos da entrada e da saída.

Na sala de quinta etapa do Contexto B, as atividades de cantigas eram realizadas sempre em salas visando ensaiar as crianças para as festividades, enquanto na sala de quarta etapa a professora Bárbara (P3) trabalhava com cantigas em todos os ambientes, como pode ser observado.

Já nas escolas de Ensino Fundamental, as atividades gráficas, leitura (contação de história e histórias livres) e as músicas e cantigas eram sempre realizadas em sala de aula, sempre na mesma organização de carteira proposta para as atividades de leitura, escrita e/ou matemática, sendo que as crianças permaneciam sentadas durante todo o período de realização das atividades.

Salienta-se, no entanto, que nas atividades de músicas e cantigas, as professoras Ângela (P6 – Contexto A) e Betânia (P8), Bruna (P9) e Berenice



(P10 – Contexto B) costumavam realizar coreografias com as crianças, as quais consistiam em movimentos com as mãos, braços e cabeças, permanecendo, portanto, sentadas.

As atividades de exibição de filmes nos CERs ocorriam na sala de multimeios, local onde há a televisão, o DVD e o vídeo-cassete, sempre em momentos pré-determinados pelo rodízio já estabelecido.

Na sala de multimeios não há cadeiras, portanto, as crianças se organizavam sentando ou deitando no chão, algumas sentavam próximas às paredes para se encostarem.

Nas escolas de Ensino Fundamental, as exibições de filmes ocorriam nas salas específicas para isso: no caso do Contexto A na sala de vídeo e no Contexto B na sala de multimeios. Em ambos os ambientes, a sala possuía cadeiras, nas quais as crianças se organizavam para assistirem ao filme, desenho ou documentário a ser exibido.

Em relação às atividades episódicas, que consistem em atividades de preparação e apresentação para as festividades, organização de exposição dos projetos e formatura, pode-se destacar que nos CERs as salas de recursos e de multimeios eram os ambientes costumeiramente usados para os ensaios e a área livre o local privilegiado para a apresentação final.

No caso das escolas de Ensino Fundamental, o ambiente externo era o local privilegiado para os ensaios e, posteriormente, as apresentações.

Destaca-se que durante o período de observação nos CERs a sala estruturada nunca foi usada por nenhuma docente para os ensaios. Tal ambiente era reservado especificamente para atividades de leitura, escrita e matemática, gráficas e algumas vezes para a contação de histórias. Sublinha-se, contudo, que a professora Bárbara (P3) do Contexto B é a que mais variava a natureza das atividades quando estava com a turma na sala estruturada.

O Quadro 22 permite uma síntese em relação à discussão que foi realizada, permitindo concluir, portanto, que nos CERs há um aproveitamento maior dos espaços internos e externos, variando organização de atividades e de ambiente, enquanto no Ensino Fundamental há uma centralização da turma em salas de aula específicas, organizada, normalmente em fileiras ou duplas e nas quais as crianças permanecem a maior parte do tempo em que estão na escola.

**Quadro 22 – Síntese da Estrutura e Organização Espacial**

|                                                            |                                                                                                                | Educação Infantil                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                  | Ensino Fundamental                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                            |                                                                                                                | Contexto A<br>CER1                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Contexto B<br>CER2                                                                                                               | Contexto A<br>EMEF1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Contexto B<br>EEEF2                                                                              |
| <b>Constituição física dos ambientes</b>                   | <p><b>Áreas internas</b></p> <p><b>Áreas externas</b></p>                                                      | Sala estruturada; Sala de multimeios; Sala de recurso; 02 berçários, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 pátio coberto (Contexto A), 01 sala de direção, 01 depósito de materiais, 02 banheiros infantis, 02 banheiros de funcionários, 01 sala de recreação (somente Contexto A).                                    | 01 tanque de areia com brinquedos, 01 tanque de areia com parquinho, 01 quiosque (Contexto B), 01 casinha de boneca, um solário. | Salas de aulas, 01 refeitório, prédio administrativo (com 01 sala de direção, 01 sala dos professores, 01 secretaria e 01 sala de dentista), 01 banheiro feminino e 01 masculino, 02 banheiros para as crianças, brinquedoteca, biblioteca, informática e vídeo (Contexto A), sala multifuncional com livros, computador, televisão e DVD (Contexto B). | Quadra coberta, quadra descoberta e quiosque (Contexto A), pátio, campinho e areia (Contexto B). |
| <b>Dinâmica e organização dos espaços</b>                  | <b>Organização dos espaços</b><br><b>Tempo de uso dos espaços</b>                                              | Utilização do rodízio (Exploração de todos os ambientes com horários pré-estipulados).<br>03 vezes da semana na sala estruturada (5ª etapa) e 02 vezes (4ª etapa).                                                                                                                                              |                                                                                                                                  | Utilização da sala única (cada turma em sua sala). Exploração do ambiente externo nas aulas de Educação Física.<br>02 vezes área livre na Educação Física. 01 hora/aula na brinquedoteca (Contexto A), demais horários sala de aula.                                                                                                                    |                                                                                                  |
| <b>Tipos de Atividades e espaços a serem desenvolvidas</b> | <b>Leitura, escrita e matemática</b>                                                                           | Sala estruturada, sala de recursos. Algumas vezes a sala de multimeios (Contexto A).<br><br>Sentados em mesas com 04 lugares. Em chão em círculo na sala de multimeios (Contexto A).                                                                                                                            |                                                                                                                                  | Sala de aula.<br><br>Organizadas em semicírculo e em duplas (Contexto A). Organizadas em semicírculo e em duplas somente no primeiro bimestre, outros bimestres sentadas individualmente (Contexto B)                                                                                                                                                   |                                                                                                  |
|                                                            | <b>Brincadeiras</b>                                                                                            | Área livre (areia, casinha e quiosques) e sala de multimeios. Na sala estruturada somente a professora Bárbara (P3) (Contexto B).<br><br>Organização livre (variável) orientação do que era permitido. Exceção a profª. Barbara (Contexto B) com equilíbrio entre organização livre e interferência da docente. |                                                                                                                                  | Rara as vezes na área livre.<br><br>02 vezes na semana no pátio e quadra com os docentes de Educação Física.                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                  |
|                                                            | <b>Gráficas</b>                                                                                                | Sala estruturada, sala de recursos. Área livre (Contexto B).<br>Mesas com 04 lugares.<br>Sentadas no chão (Contexto B).                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                  | Sala de aula.<br><br>Organizadas em semicírculo e em duplas (Contexto A) Organizadas em semicírculo e em duplas somente no primeiro bimestre, outros bimestres sentadas individualmente (Contexto B).                                                                                                                                                   |                                                                                                  |
|                                                            | <b>Histórias Infantis</b>                                                                                      | Sala estruturada, sala de recursos e área livre.                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                  | Sala de vídeo (Contexto A) e Sala de multimeios (Contexto B).<br><br>Sentadas em grupo em cadeiras.                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                  |
|                                                            | <b>Músicas e cantigas</b>                                                                                      | Mesas com 04 lugares e sentadas no chão.                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                  |
|                                                            | <b>Vídeos</b>                                                                                                  | Sala de multimeios.<br><br>Sentadas no chão.                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                  | Área externa.<br>Maioria das vezes na posição do dia da apresentação.                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                  |
| <b>Episódicas</b>                                          | Sala de recursos, multimeios e área livre (raramente).<br>Maioria das vezes na posição do dia da apresentação. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                  |

### 3.2- Organização e prática pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental

O presente tópico objetiva discutir as formas de organizar o cotidiano dos CERs e das escolas de Ensino Fundamental, analisando as práticas utilizadas pelas docentes nas instituições, a concepção das responsáveis frente a essas práticas e as percepções e vivências desses cotidianos pelas crianças.

As análises, as quais têm sua maior centralidade nas notas de diário de campo, estarão divididas em duas partes. A primeira analisará **as atividades de rotina** desenvolvidas nos CERs e nas escolas de Ensino Fundamental e a segunda parte analisará as **atividades gerais**, subdivididas em leitura, escrita e matemática, brincadeiras, atividades gráficas, contação de história, exibição de vídeos, cantigas e músicas e as atividades episódicas.

As situações de **rotina** analisadas são a **entrada, o café/ lanche/ recreio, a higienização e a saída**.

Como fora salientado anteriormente, a organização da rotina das instituições escolares é primordial para favorecer o desenvolvimento infantil. Como afirmam Moreno e Paschoal (2009, p.44), “as escolas devem acolher a criança organizando o seu cotidiano, principalmente no que diz respeito a atividades relacionadas ao tempo e ao espaço”, assim rotinas são importantes, desde que sejam significativas e dotadas de intencionalidade.

Em relação ao momento da entrada das crianças, o que se pode observar durante o período de permanência nos CERs é que em ambas as instituições os portões de entrada das crianças de 0 a 02 e de 03 a 05 anos eram separados. As professoras do berçário e do CI1 aguardavam as crianças na frente do portão, recebendo-as diretamente dos pais e/ou responsáveis. As docentes do CI2, terceira, quarta e quinta etapas aguardavam as crianças longe do portão e só tinham contato com os(as) responsáveis quando esses(as) se aproximavam das docentes.

Há variação entre os contextos em relação ao local de espera dos alunos. No Contexto A da Educação Infantil, as professoras aguardavam as crianças nas salas ou no pátio, dependendo do clima (frio, chuva) ou de

limpeza. Houve um dia em que havia muitos besouros no pátio, o que fez com que a docente decidisse aguardar as crianças na sala estruturada.

No Contexto B, o local de espera era fixo, as crianças eram aguardadas na área externa. Contudo, como era um local descoberto quando estava chovendo, as crianças eram aguardadas nas salas ou refeitório.

Nas escolas de Ensino Fundamental, a organização para a entrada e saída das crianças era semelhante entre si, apesar de algumas peculiaridades. Existia um único portão para a entrada de todos os alunos pertencentes à escola, não ocorrendo diferenciação de horários. O portão era sempre aberto por um funcionário, o qual também auxiliava na supervisão da entrada das crianças.

Na EMEF (Contexto A), as turmas do primeiro ao quinto anos eram supervisionadas pelas agentes educacionais, as quais ficavam no espaço, logo após o portão e organizavam a fila até a chegada da docente, sendo que além da fila auxiliavam no controle da disciplina das crianças. Na EEEF1 (Contexto B), as crianças do primeiro ao quinto anos entravam no pátio da escola e ficavam brincando, com a supervisão de dois funcionários apenas. Após o sinal, as turmas do primeiro ao terceiro anos formavam, sozinhas, as filas no pátio aguardando a chegada da docente que as direcionavam para as salas, e as crianças do quarto e quinto anos se dirigiam para a frente de suas salas.

Vale salientar que na primeira semana as professoras de ambas as escolas aguardaram seus alunos no portão, juntamente com as agentes educacionais e funcionários, alterando essa dinâmica a partir da segunda semana de aula.

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças também estavam habituadas a formar fila no momento de entrada. Assim que os portões eram abertos, as crianças adentravam o espaço do CER e se direcionavam até o local onde estavam suas professoras, as quais apresentavam posturas diferenciadas ao recepcionarem as crianças. Destaca-se a acolhida da professora Bárbara (P3) que apresentava um comportamento de aproximar-se das crianças e tocá-las, em contrapartida, as professoras Aline (P1) e Beatriz (P4) aguardavam as crianças em frente da fila e só as cumprimentava caso elas se aproximassem.

Conforme foi mencionado anteriormente, nas escolas de Ensino Fundamental, as crianças mantinham o costume de formar a fila, contudo, como era permitido que entrassem dez minutos mais cedo na escola sem que as docentes estivessem presentes, as crianças aproveitam para brincar, correr, conversar com os colegas, salientando que na EMEF1 (Contexto A) esse momento era supervisionado pelas agentes, as quais controlavam bastante as atividades das crianças, diferentemente da EEEF2 (Contexto B), que contava com dois funcionários para supervisionar os alunos de todas as salas.

A acolhida das docentes de ambas as escolas do Ensino Fundamental não apresentavam grandes variações, assim que se aproximavam das crianças as professoras cumprimentavam-nas verbalmente e pegavam nas mãos das duas crianças que se encontravam na frente da fila. Quando as crianças tomavam a iniciativa de beijar a professora ou lhe dar abraços e presentes como flores, as docentes eram receptivas.

Nas instituições de Educação Infantil, as docentes e as crianças antes de iniciarem as atividades tomavam o café da manhã. Enquanto aguardavam o momento para irem ao refeitório, as docentes aproveitavam para cantar e conversar sobre o que havia acontecido na vida de cada criança, as novidades e sobre o que fariam naquele dia na instituição. A docente Beatriz (P4) do Contexto B aguardava seu horário conversando com outras docentes, mas não interagia com as crianças.

No momento de entrada nos CERs era comum as crianças e docentes cantarem, aguardando a entrada na sala. Normalmente as canções eram referentes aos dias da semana, como por exemplo, exaltação ao novo dia ou sobre as vogais e alfabeto. As crianças cantavam sentadas em fila e mexiam braços e cabeças, repetindo movimentos que eram ensinados pelas docentes.

Após a entrada, as crianças se dirigiam ao refeitório para tomarem o café da manhã, sua primeira refeição na instituição. O segundo momento de alimentação cotidiana na instituição era o lanche, o qual ocorria, em média, duas horas após a entrada.

No momento das refeições, as docentes sempre acompanhavam sua turma até o ambiente do refeitório o qual era dividido, em ambos os contextos, em dois espaços, um com cadeiras bem pequenas para as crianças até 03 anos e o segundo com cadeiras pequenas para as crianças de 03 a 05 anos.

No refeitório sempre eram acomodadas duas turmas, uma em cada um desses dois ambientes.

As docentes acompanhavam o momento de refeição, mas não costumavam conversar com as crianças, observavam as ações e intervinham quando julgassem necessário. Normalmente as docentes comiam a mesma refeição que as crianças, em pé e no canto do refeitório. Somente a professora Ana Júlia (P2) do Contexto A sentava-se, ocasionalmente, com as crianças.

Existiam regras de comportamentos para as situações de refeição, a maioria já estava internalizada e não precisava ser lembrada todos os dias como, por exemplo, formar a fila. Assim que se aproximava o horário da refeição, as docentes informavam às crianças e pediam para que se levantassem aos poucos, as crianças aproximavam-se da docente e formavam a fila. Destaca-se que nas instituições de Educação Infantil não havia sinal sonoro que informasse os momentos de entrada, saída e refeição, tudo era controlado pelas docentes.

A regra referente à conversa em momentos de alimentação era sempre lembrada e exigida pela docente Beatriz (P4) do Contexto B. As demais professoras sempre diziam para as crianças que se conversassem muito não terminariam de se alimentar, contudo, não era cobrado o silêncio, somente o controle do tempo para conseguirem se alimentar antes que acabasse o horário destinado à sua turma no refeitório.

Nas escolas de Ensino Fundamental havia também a possibilidade de as crianças tomarem café na escola, apesar da organização desse momento ser bastante diferenciada da ocorrida nos CERs.

Na EMEF1, assim que a docente se encontrava com a turma, logo após o sinal, caminhavam em direção ao refeitório, momento em que as crianças tomavam leite ou suco. Formava-se uma fila, sendo que as crianças buscavam suas canecas, tomavam seu leite ou suco, corriam para os banheiros, tomavam água e se organizavam novamente em fila. Essa ação durava em torno de cinco minutos e foi, ao longo do ano letivo, internalizada pelas crianças.

**Mariana:** As vezes a gente pega e vai no banheiro... pra não pedir pra tia porque senão a tia briga.

**Ana Júlia:** Verdade, às vezes eu nem tomo suco.

**Mariana:** Eu tomo correndo, vou no banheiro, tomo água e depois formo fila e vou pra sala.  
(Aninha (C1) e Mariana (C3), 1ºC – Contexto A)

Na EEEF (Contexto B), antes do sinal de entrada ser tocado, as crianças que quisessem poderiam ir até o refeitório tomar uma caneca de leite com bolachas. Após o sinal, formavam a fila e aguardavam a professora, que se direcionava diretamente para a sala de aula.

O que é possível observar é que no Contexto A, apesar da docente estar presente com as crianças, pouco interagia, além disso, o tempo destinado a essa atividade era escasso. Já no Contexto B, a presença da docente nem ocorria.

No momento do recreio, situação em que as crianças realizavam seus lanches, a dinâmica nas escolas de Ensino Fundamental mostrava-se muito parecida entre os dois contextos e diferente em comparação com a Educação Infantil.

As docentes do Ensino Fundamental não acompanhavam as crianças no momento do lanche, excetuando a primeira semana de aula, situação em que orientaram as crianças, permanecendo próximas a elas, observando-as. Depois desse primeiro momento, não permaneciam mais próximas, dirigindo-se diretamente para a sala dos professores.

As regras referentes ao momento da alimentação foram discutidas também nas primeiras semanas e não eram lembradas no decorrer do ano. Consistiam na organização em filas na merenda, não correr durante o recreio, não brigar com os colegas, tomar água, ir ao banheiro antes de adentrar à sala de aula e não havia restrição quanto à conversa no momento da merenda, diferentemente dos CERs.

Apesar das regras expostas acima terem sido apresentadas pelas docentes no começo do ano, com exceção da fila para a merenda, as demais eram normalmente burladas. A possibilidade de transgressão tornava-se mais fácil uma vez que as docentes não permaneciam com as crianças nesse momento. Salienta-se, contudo, que na EMEF1 (Contexto A), as agentes educacionais permaneciam com as turmas após a refeição, buscando controlar

a exploração dos espaços, não deixando que as crianças subissem para as salas do ciclo II do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

Outro ponto que se mostra diferenciado do momento do lanche em comparação com os CERs é a possibilidade de trazer lanche para a escola, apesar de a merenda continuar sendo oferecida gratuitamente.

Neves, Gouveia e Castanheira (2011) também destacam em seu estudo essa nova responsabilidade da criança ao adentrar no Ensino Fundamental, uma vez que passa a trazer seus lanches individuais, tendo a responsabilidade de só comê-los no momento certo (recreio) e de zelar pelos “potes” que acondicionavam seus lanches, para que eles não fossem perdidos durante o recreio.

Em relação à higienização, outra rotina observada, pode-se afirmar que essa se mostra uma ação presente nas instituições de Educação Infantil e que foi extinta nas escolas de Ensino Fundamental. A higienização consistia nas ações de: lavar as mãos antes das refeições, ir ao banheiro e lavar as mãos após as refeições, escovar os dentes após o lanche e lavar as mãos após as brincadeiras. Tais ações ocorreram cotidianamente durante todo o período de inserção da pesquisadora nos CERs. A única alteração ocorrida na rotina de higienização ao longo do período de observação realizada pela pesquisadora foi em relação à escovação.

As escovas de dente e a pasta das crianças ficavam em posse da docente, a qual as levava próximo ao bebedouro, procurava a escova de dente de cada criança (identificada com uma etiqueta), passava a pasta na escova (pasta coletiva), e entregava para que a criança fosse até o bebedouro e realizasse a escovação. Após a escovação, a criança aproximava-se e enxugava a boca em uma toalha coletiva.

Devido à pandemia de gripe H1N1 ocorrida no mês de agosto de 2009, a qual ocasionou, inclusive, a suspensão de quinze dias de aulas como ação preventiva, a toalha coletiva utilizada pelas crianças foi substituída por papel toalha e a lavagem das mãos passou a ser complementada com o uso de álcool gel. Contudo, na metade do mês de setembro as escovações foram suspensas, e não retornaram até o final do ano letivo de 2009.



Quanto às mediações das docentes dos CERs nessas situações, pode-se dizer que se dizer estas, costumeiramente conversavam com as crianças a respeito da importância desse hábito.

O momento de lavar as mãos antes das refeições pode ser destacado como situação em que havia um maior número de regras que deveriam ser seguidas. As posturas das docentes não divergiam em relação a esse critério.

Algumas vezes, nas escolas de Ensino Fundamental, foi possível observar as docentes solicitando que as crianças lavassem as mãos, contudo, não havia uma rotina. A indicação de lavagem das mãos ocorria, às vezes, logo após o recreio e somente para alguns alunos, os quais eram percebidos pelas docentes como tendo a necessidade dessa orientação.

A professora se aproxima da carteira de dois alunos, logo após o recreio e olha seus cadernos. Em seguida questiona se as crianças ao entrarem na sala, logo após o recreio, lavam as mãos. As crianças balançam a cabeça em sinal afirmativo. A docente reafirma que é necessário que eles façam isso porque senão irão sujar as folhas do caderno e ela não gosta de cadernos sujos e com orelhas.

(Professora Bruna (P9) – Contexto B – diário de campo - março de 2010)

Após as aulas de Educação Física, em ambos os contextos, era comum as crianças lavarem as mãos e tomarem água antes de se dirigirem para a sala de aula, rotina estabelecida pelos docentes responsáveis por essas aulas, mas que eram às vezes burladas pelas crianças.

A última ação rotineira analisada é o momento de saída das crianças nos CERs e nas escolas de Ensino Fundamental.

Nas instituições infantis, a rotina de saída mantinha organização semelhante ao horário de entrada. As docentes do Contexto A variavam o local para aguardar a chegada dos responsáveis enquanto as docentes do Contexto B aguardavam os responsáveis na área externa.

Para aguardarem o horário da saída, as docentes do Contexto A e a professora Bárbara (P3) do Contexto B cantavam músicas e cantigas, normalmente as crianças estavam sentadas em fila e somente gesticulavam com mãos e cabeças, excetuando a docente Bárbara (P3) que, muitas vezes, organizava as crianças em círculo e permitia que as mesmas dançassem em pé.

No momento de despedida, as docentes Ana Júlia (P2) e Bárbara (P3) costumavam aproximar-se das crianças para beijarem e abraçarem-nas, enquanto a professora Aline (P1) e Beatriz (P4) aguardavam que as crianças tivessem a iniciativa de se aproximarem e se despedirem.

O momento de saída apresentava-se como uma oportunidade de contato entre docentes e familiares. As professoras Aline (P1) e Beatriz (P4) somente conversavam com os responsáveis quando os mesmos solicitavam ou havia ocorrido algum episódio de indisciplina, enquanto as docentes Ana Júlia (P2) e Bárbara (P3) sempre conversavam com os pais que se aproximavam, informando comportamento e o que havia sido realizado durante aquele dia no CER.

Em relação ao momento de saída nas escolas do Ensino Fundamental, poucas divergências são encontradas entre a EMEF1 e a EEEF2. Normalmente, minutos antes do horário de saída, as docentes solicitavam que as crianças guardassem seus materiais e permanecessem em seus lugares, em seguida, organizavam-se as filas e se dirigiam ao portão da escola.

No momento de despedida, as docentes costumavam dar beijos nas crianças, no entanto, a frequência desse comportamento foi diminuindo para todas as docentes com o passar dos bimestres, apesar de não se extinguir.

O contato com os pais nem sempre ocorria na situação de saída dos alunos, uma vez que a entrada dos responsáveis no ambiente da escola era vetada. Raramente, alguns pais pediam autorização e adentravam a escola, podendo então conversar com as docentes. Outra possibilidade era quando a docente solicitava a presença do responsável no final das aulas.

As formas das professoras realizarem as atividades de rotina apresentam muitos pontos em comum, apesar das peculiaridades das práticas pedagógicas de cada professora e em cada nível de ensino. O Quadro 23 possibilita uma síntese do que foi discutido sobre as rotinas estabelecidas nas instituições de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental.

**Quadro 23 – Síntese das rotinas**

|                               |                                                | Educação Infantil                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                         | Ensino Fundamental                                                                                                                                                                                            |                                               |
|-------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
|                               |                                                | Contexto A CER1                                                                                                                                                                                                                                                                                | Contexto B CER2                                                                                                                                                                                                         | Contexto A EMEF1                                                                                                                                                                                              | Contexto B EEEF2                              |
| <b>Rotina de entrada</b>      | <b>Local espera de Recepção docente</b>        | Variável (Sala e pátio).<br>Aguardam na frente da fila, algumas crianças se aproxima para cumprimentar. Profa. Ana Júlia (P2 – Contexto A) cumprimenta verbalmente. Profa. Bárbara (P3 – Contexto B) se aproxima das crianças para beijá-las.                                                  | Estável (área externa).<br>Aguardam na frente da fila, cumprimentam verbalmente e esperam as crianças se aproximarem para beijar (P1 e P4).<br>Idem, mas se aproximam das crianças para dar beijo e abraço (P2 e P3).   | Estável (pátio na frente do portão).<br>Cumprimentam verbalmente as crianças. São receptivas quando as crianças se aproximarem para abraçá-las, mas não tomam a iniciativa.                                   | Estável (pátio coberto).                      |
| <b>Café da manhã</b>          | <b>Mediação docente de Regras disciplina</b>   | Mantêm-se distantes das crianças, porém no mesmo ambiente e atentas a elas. Profa. Ana Júlia (P2 – Contexto A) às vezes sentava-se com as crianças.<br>Formar fila para entrar no refeitório.<br>Respeitar os colegas e funcionários.<br>Não conversar durante as refeições (P4 – Contexto B). | Idem ao café da manhã.                                                                                                                                                                                                  | Mantêm-se próximas dos alunos, mas o café dura poucos minutos.<br>Formar fila.                                                                                                                                | As crianças tomam café sozinhas, se quiserem. |
| <b>Lanche / Recreio</b>       | <b>Mediações docentes de Regras disciplina</b> | Idem ao café da manhã.                                                                                                                                                                                                                                                                         | Idem ao café da manhã.                                                                                                                                                                                                  | As crianças comem a merenda ou lanche sozinhas.<br>Organização em filas na merenda. Não correr durante o recreio. Não brigar com os colegas.<br>Tomar água e ir ao banheiro antes de adentrar a sala de aula. |                                               |
| <b>Rotina de Higienezação</b> | <b>Ações de higienização</b>                   | Diariamente lavar as mãos antes das refeições, após as refeições e após as brincadeiras. Ir ao banheiro após as refeições e escovar os dentes após o lanche (atividade suspensa em setembro).                                                                                                  | Diariamente lavar as mãos antes das refeições, após as refeições e após as brincadeiras. Ir ao banheiro após as refeições e escovar os dentes após o lanche (atividade suspensa em setembro).                           | Raramente lavar as mãos.<br>Lavar as mãos após brincar (Educação Física).                                                                                                                                     |                                               |
|                               | <b>Mediação docente</b>                        | Maioria das vezes conversa com as crianças explicando a importância da higiene (P1, P2 e P3).<br>Algumas vezes observam e somente conversam para explicar regras e as controlá-las. (P1, P2 e P3). A P4 sempre observa.                                                                        | Maioria das vezes conversa com as crianças explicando a importância da higiene (P1, P2 e P3).<br>Algumas vezes observam e somente conversam para explicar regras e as controlá-las. (P1, P2 e P3). A P4 sempre observa. | Algumas vezes observam.                                                                                                                                                                                       |                                               |
| <b>Rotina de saída</b>        | <b>Local espera de Despedida das docentes</b>  | Variável (Sala e pátio).<br>Aguardam na frente da fila, cumprimentam verbalmente e esperam as crianças se aproximarem para beijar (P1 e P4).<br>Idem, mas se aproximam das crianças para dar beijo e abraço (P2 e P3).                                                                         | Estável (área externa).<br>Aguardam os pais cantando (P1, P2, P3).<br>Aguarda os pais sem interagir (P4).                                                                                                               | Estável (pátio na frente do portão).<br>Aguardam na frente da fila, cumprimentam verbalmente e esperam as crianças se aproximarem para beijar.                                                                | Estável (pátio na frente do portão).          |
|                               | <b>Interação das professoras/alunos</b>        | Aguardam os pais cantando (P1, P2, P3).<br>Aguarda os pais sem interagir (P4).                                                                                                                                                                                                                 | Aguardam os pais cantando (P1, P2, P3).<br>Aguarda os pais sem interagir (P4).                                                                                                                                          | Aguardam os pais sem interagir.                                                                                                                                                                               |                                               |
|                               | <b>Interação professoras/responsáveis.</b>     | Cumprimenta os pais e só conversam se solicitadas ou em caso de indisciplina do aluno (P1 e P4).<br>Cumprimentam e conversam com os pais sempre que se aproximam (P2 e P3).                                                                                                                    | Cumprimenta os pais e só conversam se solicitadas ou em caso de indisciplina do aluno (P1 e P4).<br>Cumprimentam e conversam com os pais sempre que se aproximam (P2 e P3).                                             | Cumprimentam os pais (de longe) e só conversam se solicitadas ou em caso de indisciplina do aluno.                                                                                                            |                                               |

Em relação às atividades gerais, pode-se afirmar que essas apresentavam uma frequência variante, como pode ser observada no Quadro 24:

**Quadro 24 – Frequência das atividades desenvolvidas nos CERs e nas EEEF/EMEF**

|                                                    | Educação Infantil                                                                                                                                              |                 | Ensino Fundamental                                                                                                                  |                 |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
|                                                    | Contexto A CER1                                                                                                                                                | Contexto B CER2 | Contexto A CER1                                                                                                                     | Contexto B CER2 |
| <b>Atividades de leitura, escrita e matemática</b> | Todos os dias.                                                                                                                                                 |                 |                                                                                                                                     |                 |
| <b>Atividades de brincadeira</b>                   | Todos os dias.                                                                                                                                                 |                 | 02 aulas de Educação Física por semana. Raramente brincadeiras no final da aula e/ou brinquedoteca.                                 |                 |
| <b>Atividades gráficas</b>                         | Sem intenção didática, poucas vezes.                                                                                                                           |                 |                                                                                                                                     |                 |
| <b>Histórias infantis</b>                          | Sem intenção didática, algumas vezes (P1, P2, P3).<br>Sem intenção didática, poucas vezes (P4).                                                                |                 | Sem intenção didática, poucas vezes.                                                                                                |                 |
| <b>Vídeos</b>                                      | Poucas vezes. Sempre sem intencionalidade pedagógica.                                                                                                          |                 |                                                                                                                                     |                 |
| <b>Músicas e cantigas</b>                          | Todos os dias como forma de aguardar outra atividade (P1 e P2).<br>Todos os dias em diversos momentos (P3).<br>Difícilmente acontecia somente em ensaios (P4). |                 | Todos os dias, no início da aula a mesma música (P8, P9 e P10).<br>Às vezes, como forma de aguardar outra atividade (P5, P8 e P10). |                 |
| <b>Atividades episódicas</b>                       | Em quase todas as datas comemorativas.                                                                                                                         |                 |                                                                                                                                     |                 |

Pode-se afirmar que há mudanças quanto à frequência de algumas atividades desenvolvidas nos CERs e, posteriormente, no Ensino Fundamental.

As atividades de leitura, escrita e matemática foram as únicas ações diárias que ocorriam nas turmas da Educação Infantil e também se mantiveram cotidianas no Ensino Fundamental. Contudo, há que se destacar a diferença no tempo de dedicação a essas atividades: enquanto na Educação Infantil essas atividades ocupavam em média 01 hora e meia do total das 04 horas que as crianças permaneciam nos CERs, no Ensino Fundamental tais atividades ocupavam em média 04 das 05 horas que as crianças permaneciam nas escolas, o que apresenta uma diferença considerável entre os dois níveis de ensino.

As demais atividades variavam em tempo e frequência de acordo com as práticas das docentes.

No que se refere aos CERs, pode se afirmar que as docentes do Contexto A e a professora Bárbara do Contexto B apresentam uma prática pedagógica semelhante, apesar da professora Bárbara (P3) propor mais atividades de músicas e cantigas do que as docentes do Contexto A. Em relação à professora Beatriz (P4), as situações de cantigas e de histórias foram pouco observadas em sua prática, sendo que eram priorizadas em seu trabalho as atividades de leitura, escrita, matemática e as brincadeiras.

Em relação às escolas de Ensino Fundamental, constata-se pouca variação na frequência e variedade das práticas entre as docentes, salientando somente as atividades de músicas e cantigas, as quais são mais realizadas pelas docentes do Contexto B e pela professora Acácia (P5) do Contexto A.

Há que se salientar que as práticas pedagógicas não acontecem somente devido às professoras, mas dependem também das interações estabelecidas entre as professoras e as crianças, configurando-se em uma relação.

Concebendo que as crianças são indivíduos ativos e que produzem histórias, as análises das observações do trabalho das professoras serão realizadas buscando compreender as ações das crianças durante o tempo em que as atividades são desenvolvidas.

Há convergências e divergências no que se refere às práticas das docentes de ambos os contextos e níveis de ensino. Para apresentação das análises advindas da inserção nos ambientes das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, foram organizadas categorias referentes às práticas docentes e suas interações separadamente, com objetivos didáticos. Vale salientar que o processo de ensino-aprendizagem e as interações são dinâmicos, portanto, muito mais complexos do que se apresentam nesse estudo.

A primeira categoria a ser analisada é a **decisão das atividades**. As crianças são sujeitos ativos, contudo, são desconsideradas no processo de organização das atividades de leitura, escrita, matemática, gráficas e episódicas por todas as professoras participantes da pesquisa, ficando a responsabilidade exclusivamente para as docentes no que tange às decisões dessas atividades.

Apesar de compreender que as docentes são consideradas responsáveis pela definição dos conteúdos e formas de realizarem tais atividades uma vez que são adultas e, portanto, possuem um conhecimento histórico e cultural acumulado, destaca-se que há formas de tornar essas atividades mais democráticas sem haver banalização de papéis ou esvaziamento de conteúdos.

No caso das brincadeiras, podemos encontrar diferenças entre as instituições e entre os CERs e o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, o brincar era considerado pelas docentes um momento no qual as crianças poderiam ter a liberdade de escolher o tipo e a forma das brincadeiras. As docentes do Contexto A e a professora Beatriz (P4) decidiam somente o local e os materiais que poderiam ser utilizados para a brincadeira, as demais decisões ficava sob responsabilidade das crianças.

Destacam-se atitudes da professora Bárbara (P3) que equilibrava situações de brincadeira livre e dirigida, assim, inúmeras vezes participava da brincadeira, auxiliando na organização e também na forma de brincar.

Nas turmas do Ensino Fundamental, há um posicionamento comum entre todas as docentes desse nível de ensino, ou seja, o brincar ficava quase restrito às aulas de Educação Física e a alguns momentos nos finais das aulas. Em todas as situações, a decisão do material, local a ser utilizado e organização dos espaços ficava sob responsabilidade dos docentes responsáveis.

Faltavam quinze minutos para o término do período de aula, as crianças estavam terminando a atividade de português, conforme finalizavam levantavam-se e mostravam o caderno para a professora, que corrigia a tarefa e pedia para que a criança retornasse para a mesa, guardasse o material e aguardasse. Após algumas crianças terem terminado, a professora os convida para vir até a frente da sala, separa-os em grupo, pedindo que os mesmos sentassem no chão e, em seguida, distribui jogos da memória, dominó e quebra-cabeças. As crianças não decidiam o grupo e nem qual jogo iriam jogar. A professora permite que as crianças brinquem enquanto ela corrige os cadernos. Sempre supervisiona a brincadeira, pedindo algumas vezes para que as crianças falassem baixo e permanecessem sentados, apesar das constantes tentativas de burlar tais situações. Alguns minutos antes do sinal de saída tocar a professora pede para as

crianças guardarem os jogos, pegarem as mochilas e formarem a fila  
(Diário de campo – 1ºA – Contexto A – abril de 2010)

Nas situações de contação ou leitura livre de histórias realizadas nos CERs, a decisão era sempre das docentes, contudo, nos momentos de leitura livre as escolhas das histórias eram feitas pelas crianças, assim como nas situações de produções gráficas.

O dia da semana da exibição era decidido pela organização prévia dos rodízios. A escolha do filme a ser apresentado era feita, na maioria das vezes, em conjunto com as crianças. A docente levava algumas opções e a decisão era feita por meio de votação dos alunos.

A professora ao chegar à sala pede para que as crianças se sentem para escolher o filme que irão assistir. Comenta que como não combinaram no dia anterior havia dois DVDs para assistirem, um sobre o “Sítio do Pica-pau Amarelo” de 1978 e o outro DVD da Mônica e pede para as crianças escolherem. Mostra primeiramente o vídeo do sítio e pede para que as crianças que queiram assistí-lo ergam a mão, então ela conta quantos ergueram, em seguida faz o mesmo processo com o vídeo da turma da Mônica. As crianças, na maioria, escolhem o sítio do pica pau amarelo e a professora diz que o vídeo que ganhou foi do sítio. As crianças comemoram, se acomodam no chão para assistir.

(Diário de Campo – 5ª etapa – Contexto A – outubro de 2009)

No Ensino Fundamental, a exibição de filme era muito esporádica, normalmente atrelada a uma atividade de cunho pedagógico, não relacionada ao lazer, sendo sempre decidida pela docente.

A escolha das atividades de cantigas e músicas era variável, as docentes do Contexto A da Educação Infantil e a professora Bárbara (P3) algumas vezes permitiam que as crianças decidissem em conjunto o momento ou a música que seria cantada ou ouvida, nos demais casos a escolha ficava a critério da docente.

Para a professora Beatriz (P4) e todas as docentes do Ensino Fundamental, as atividades de música eram exclusivamente situações para ensaios de festividades ou espera para outra tarefa, assim sendo, eram atividades diretivas, nas quais as crianças não opinavam. Diferentemente das docentes do CER do Contexto A e da professora Bárbara do Contexto B da

Educação Infantil que, em algumas situações, decidiam as atividades em conjunto com as crianças.

Pode-se observar que a decisão das atividades de leitura, escrita, matemática e as atividades episódicas é responsabilidade das docentes, seja nos CERs ou nas escolas, já a decisão sobre os vídeos, as atividades gráficas e o brincar na Educação Infantil ainda apresentava algumas possibilidades do exercício da autonomia pelas crianças.

Propiciar atividades livres, momentos em que as crianças possam agir de forma independente, autônoma e reflexiva é extremamente necessário, como afirma Goulart (2007, p. 81):

As atividades livres são tão importantes quanto às dirigidas, não só para brincar, mas para a escolha de um livro, escolha de um colega de trabalho ou brincadeira, definição da organização de uma atividade, das cores para usar num desenho, entre muitas outras possibilidades. Essas decisões têm relevância para a construção da segurança interna, autonomia e responsabilidade da criança.

As práticas definidas somente pelos adultos podem apresentar um caráter estéril ou impositivo, como indica Guimarães (2011), que afirma que estas se caracterizam por serem práticas que se assentam no princípio da transmissão ocorrendo de forma unilateral. De acordo com a autora, essas práticas adotam uma concepção de criança incompleta, um vir a ser e que dependem totalmente das ações dos adultos sobre elas.

Obviamente não se está defendendo um esvaziamento do trabalho docente, mas um equilíbrio, uma nova forma de entender as crianças e suas capacidades de decisão. De acordo com Guimarães (2011), possibilitar a escuta das vozes infantis permitindo que participem das decisões das práticas baseia-se na crença da criança enquanto ser social.

Vale salientar que no Ensino Fundamental há uma contradição, pois as docentes afirmam que as crianças de 06 anos são muito dependentes, contudo, não são possibilitadas situações para que elas possam agir de maneira autônoma.

O **posicionamento espacial** das docentes e crianças, assim como o **tom de voz**, também apresenta variação entre as atividades, as docentes e entre os níveis de ensino.



O tom de voz das docentes, de maneira geral, mantinha-se médio sendo elevado somente nas situações episódicas, ou seja, nos ensaios ou apresentações. Destaca-se, no entanto, que a professora Beatriz (P4) da Educação Infantil eleva o tom de voz em situações de leitura, escrita, matemática e de atividades gráficas, normalmente para sobrepor sua voz às vozes das crianças que conversam enquanto a docente explica as atividades. Salienta-se, ainda, que a docente Betânia (P8) do Ensino Fundamental mantinha seu tom de voz alto durante todas as atividades, indiscriminadamente. De maneira geral, as crianças elevam o tom de voz nas atividades de brincadeiras, cantigas/ músicas e episódicas, com exceção das crianças da sala da professora Betânia (P8), que mantêm o tom de voz alto durante todas as atividades desenvolvidas.

Quanto ao posicionamento das professoras na execução das atividades, pode-se encontrar muitas semelhanças entre as docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de ambos os contextos analisados, apesar de existirem peculiaridades de algumas docentes. De forma geral, as professoras costumavam se posicionar na frente da sala sempre que as atividades requeriam exposição, orientações e/ou um direcionamento inicial, como no caso das atividades de leitura, escrita, matemática, músicas e contação de histórias. Nas atividades consideradas mais livres como o brincar e os vídeos, o posicionamento comum adotado pelas docentes era a supervisão sem muitas interações. No caso das crianças, a maioria permanecia sentada, conversando com os colegas ao lado, apesar de haver variações de acordo com as atividades propostas.

Nas atividades de leitura, escrita e matemática, pode-se afirmar que a professora Beatriz (P4) da Educação Infantil e as docentes Augusta (P7) e Betânia (P8) do Ensino Fundamental divergiam das posturas das demais, pois permaneciam na frente da sala, de onde davam as orientações e realizavam as correções, enquanto que as demais docentes dos CERs e das escolas passavam pelas carteiras e/ou crianças para supervisionarem as atividades. Já nas atividades gráficas, a supervisão nas carteiras mostrava-se um posicionamento adotado por todas as docentes.

Durante a execução destas atividades, as crianças de todos os contextos permaneciam sentadas nas carteiras, em sua maioria, virando-se

para trás ou lados para conversar com os colegas. Na maioria das salas algumas crianças levantavam-se somente para apontar os lápis ou jogar sujeira no lixo, com exceção da sala de Beatriz (P3) e da Betânia (P8), nas quais algumas crianças caminhavam pela sala para conversar com os amigos.

Nos momentos das brincadeiras e da exibição de filmes, a postura das docentes era a de supervisionar de longe, sentadas em cadeiras ou bancos. Nas situações de brincadeiras, deve-se salientar que a professora Bárbara (P3) e os docentes de Educação Física adotavam um comportamento partilhado, em alguns momentos brincavam com as crianças permanecendo junto a elas e, em situações de brincadeiras livres, supervisionavam-nas de longe.

No caso das brincadeiras, por ser uma situação mais livre, o posicionamento das crianças variava, permaneciam sentadas ou em pé, algumas corriam um pouco e tentavam subir em bancos ou brinquedos, sendo impedidas pelas orientações dos docentes.

Na contação de histórias, as docentes se posicionavam em frente às crianças, sentadas ou em pé, para contar a história. Em situações de leitura livre, as supervisões das crianças eram feitas à distância. As crianças normalmente ouviam ou liam as histórias sentadas nas mesinhas ou no chão, no caso dos CERs, e em suas carteiras, no caso do Ensino Fundamental.

Para a realização das atividades de cantigas e música, há algumas variações no que se refere ao posicionamento das docentes. A professora Beatriz (P4) não cantava com as crianças, somente nos ensaios de festividades. No caso das demais docentes dos CERs, as cantigas eram realizadas todos os dias, normalmente as crianças estavam sentadas em fila. As cantigas do momento de entrada e saída do Contexto A dos CERs representavam situações de rotina, as crianças já sabiam quais eram as músicas que seriam cantadas nesse momento e reproduziam os gestos ensinados pelas docentes. No caso da professora Bárbara (P3 do Contexto B da Educação Infantil), as cantigas e os gestos eram alterados todos os dias, apesar de serem realizadas diariamente.

Pode-se observar uma situação rotineira de cantiga desenvolvida no Contexto A da Educação Infantil, executada após dez minutos de entrada das crianças na instituição.

A professora chama a atenção das crianças e pede para elas se sentarem em fila reta que logo eles cantariam a música do Bom dia papai do céu. As crianças sorriem e viram para frente. A professora da outra sala leva a fila dela para tomar café e então a professora Ana Júlia se senta de frente para a fila. Inicia a música, cantando e fazendo os gestos com as mãos. As crianças fazem a mesma coisa, algumas bocejam, outras olham para as crianças de outra sala, mas a maioria canta movimentando-se igual a docente  
(Diário de Campo – 5ª etapa – Contexto A – agosto de 2009)

Nas situações de cantigas e música de caráter lúdico, as docentes normalmente permitiam que as crianças cantassem sentadas no chão ou nas cadeiras, os movimentos que realizavam eram com as mãos e com a cabeça. Diferentemente, a professora Bárbara (P3) do Contexto A permitia que as crianças pulassem e dançassem durante as músicas, mas preocupava-se quando essa movimentação ocorria nas salas com mesas, pois tinha receio das crianças se machucarem.

As crianças começam a cantar uma música para brincarem de estátua, cantam três vezes e ficam sentados, mas logo começam a querer fazer poses andando, pulando na sala. A professora pede para que façam a música sentadas, pois, podem se machucar na mesinha, mas as crianças não escutam e continuam a brincadeira. A professora aguarda então a próxima vez que viram estátua e fica em silêncio e inicia uma nova música, as crianças então começam a cantar e retornam para seus lugares.  
(Diário de Campo – 4ª etapa – Contexto B – setembro de 2009)

No contexto do Ensino Fundamental, normalmente as docentes se posicionavam em frente às crianças, sentadas ou em pé, coordenando o ritmo das músicas e suas coreografias, as quais, quando eram existentes, propunham que mexessem somente braços e cabeça.

Nas atividades episódicas, ou seja, nos ensaios ou apresentações de datas comemorativas, as professoras se posicionavam em pé ou sentadas, em frente às crianças, as quais permaneciam organizadas de acordo com a forma que as professoras tinham decidido (filas, círculos, lado a lado).

As formas de se posicionar têm estreita relação com as formas de **interação entre professoras e crianças**, as quais mostraram variações entre

posturas mediadoras, autônomas ou diretivas para as docentes e recíprocas, submissas, resistentes ou equilibradas para as crianças.

As interações são consideradas na teoria bioecológica como propulsoras do desenvolvimento humano, pois permitem que as ações tornem-se muito mais complexas. Segundo Bronfenbrenner (1996, p. 46), sempre há uma relação quando “uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de outra pessoa ou dela participa”, sendo a díade a relação entre duas pessoas, a estrutura interpessoal mais simples.

Contudo, para que essa relação se constitua um fator que afete positivamente o desenvolvimento infantil, é necessário que esteja baseada em um tripé, composto pela: reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva, condições estas nem sempre encontradas nas dinâmicas estabelecidas entre docentes e crianças.

Apesar de todas as docentes apresentarem diferenças em relação à sua prática em sala de aula, há que se destacar a docente Beatriz (P4) do Contexto B da Educação Infantil como a professora que apresenta maior divergência em relação ao trabalho das demais dos CERs e maior proximidade com as docentes do Ensino Fundamental.

A professora Beatriz (P4) apresenta uma concepção de que a função da Educação Infantil era a alfabetização nos moldes do ensino tradicional, o que resultava em uma prática mais diretiva e com menor vinculação afetiva, aproximando suas interações de todas as interações das docentes observadas no Ensino Fundamental.

As docentes do Contexto A e a professora Bárbara (P3) do Contexto B da Educação Infantil interagem com as crianças em situações de atividades de leitura, escrita e matemática de forma mediadora, promovendo inúmeras vezes a autonomia das crianças, auxiliando as crianças e usando pouco a lousa, diferentemente de Beatriz (P4) e das docentes do Ensino Fundamental, que oscilavam suas formas de interagirem com as crianças sendo ora mediadoras, ora diretivas e utilizando com muita frequência a lousa.

Diante da postura das docentes, as crianças apresentavam suas reações. As crianças do Contexto A e da turma da professora Bárbara (P3) do Contexto B da Educação Infantil costumavam agir de forma recíproca aos contatos com as docentes, gerando uma interação que tendia ao equilíbrio,

já no caso das crianças da turma da professora Beatriz (P4) do Contexto B da Educação Infantil e das docentes do Ensino Fundamental havia quase sempre a reciprocidade, no entanto, alguns alunos mostravam-se resistentes às imposições das docentes.

Tendo em vista as características necessárias elencadas por Bronfenbrenner (1996) para que uma interação seja efetiva, pode-se dizer que as interações estabelecidas entre docentes e crianças eram, na maioria dos casos, baseadas na afetividade e na reciprocidade, mas nem sempre no equilíbrio de poder, sendo possível encontrar, principalmente nas ações da professora Beatriz (P4) e nas docentes do Ensino Fundamental, ações mais diretivas e coercitivas, o que, no entanto, não significa a completa aceitação dessas ações por parte das crianças, as quais apresentavam resistência.

A resistência era demonstrada pela não aceitação das regras impostas pelas docentes, realizando exatamente o contrário do que era pedido pelas professoras, por situações de brincadeiras e conversas em horas destinadas à realização da atividade ou, em alguns casos, de discussão da regra imposta.

A professora começa a aula escrevendo o cabeçalho na lousa e uma frase sobre a festa junina que fala sobre o perigo de soltar balões, os quais causam queimadas. A professora pede para que as crianças leiam a frase, sendo que a maioria o faz com bastante fluência. A professora continua na lousa escrevendo a rotina do dia, ou seja, todas as atividades que iriam realizar, as crianças conversam bastante durante a realização dessa cópia e a professora constantemente chama a atenção dizendo *“Vamos lá, parem de conversar senão ficam atrasados!”*, uma das crianças retruca dizendo *“Mas eu não to atrasada e quem tá falando é você”*, a professora torna a dizer *“eu não to falando, eu estou explicando o que é para fazer, eu sou a única que posso”* e a criança finaliza dizendo *“Ah, então o problema de atrasar não é falar, é poder falar, coisa que a gente nunca pode!”*

(Diário de Campo – 2ºA – Contexto B – junho de 2010)

A resistência das crianças às regras impostas revela que as “crianças não se submetem de maneira passiva ao que determinam os códigos da cultura escolar, pelo contrário, se apropriam deles e os ressignificam através da cultura de pares”. (MOTTA, 2011a, p. 168)

No que tange às mediações estabelecidas durante as brincadeiras na Educação Infantil, podem-se destacar as interações da professora Bárbara (P3)

que equilibra em sua prática as brincadeiras livres e as dirigidas apresentando uma variação em ora mediar as brincadeiras, ora deixar as crianças de forma autônoma, o que fazia com que em determinados momentos brincasse junto com as crianças e, em outros momentos, supervisionasse as crianças à distância, como outrora destacado.

As crianças dos CERs, durante as situações de brincadeira, não interagem muito com as docentes, somente para auxiliá-las em situações de conflitos, excetuando-se novamente a professora Bárbara (P3) que realizava brincadeiras dirigidas em maior quantidade com suas crianças.

As interações das docentes do Contexto A e da professora Beatriz (P4) do Contexto B eram em sua maioria autônomas, interferindo muitas vezes somente para manter a disciplina das crianças e preservá-las de atividades que pudessem machucá-las.

No Ensino Fundamental, a maior frequência de situações de brincadeiras observadas referia-se às aulas de Educação Física e, em raras vezes, nas salas de aulas com as docentes. Normalmente, os docentes de Educação Física eram diretivos na proposição das atividades, mas realizavam conjuntamente com as crianças as brincadeiras, possibilitando, em alguns momentos, a participação autônoma das crianças. Já as docentes de sala mantinham, quase que exclusivamente, a postura diretiva. Salienta-se, no entanto, a postura da docente Betânia (P8) do Contexto B que, em alguns momentos de brincadeiras, apresentava uma postura autônoma e mediadora.

As crianças terminam a atividade e a professora então libera para que eles brinquem dentro da sala. As crianças se organizam de várias formas. Há um grupo que pega as revistas que tem jogos (como os sete erros, onde está o personagem, etc.). Algumas meninas pegam as bonecas que têm na sala e outro grupo de meninas, que ficou sem a boneca, enrola as blusas de frio e finge ser uma boneca. (Diário de campo – 1ºA – Contexto B – agosto de 2010)

As interações das crianças variavam, nas situações de diretividade havia uma oscilação entre submeterem-se às regras e burlá-las. Já nas situações mediadoras e autônomas, as interações infantis eram de equilíbrio e reciprocidade.

Nas atividades gráficas, as docentes da Educação Infantil mantinham uma postura mais autônoma e mediadora. Contudo, em diversos momentos foi possível observar condutas diretivas da professora Beatriz (P4), apesar de ser em menor quantidade do que as observadas nas atividades de leitura, escrita e matemática. A diretividade também é encontrada nas turmas do Ensino Fundamental.

As crianças eram recíprocas às interações das docentes e somente alguns alunos da professora Beatriz (P4) resistiam às suas indicações.

Nas situações de contação de história as professoras do Contexto A e a professora Bárbara (P3) das instituições de Educação Infantil buscavam sempre uma postura equilibrada entre a mediação das histórias e a diretividade, enquanto a professora Beatriz (P4) e as professoras do Ensino Fundamental apresentavam uma atitude constantemente diretiva.

Diante dessas posturas, as crianças do Contexto A da Educação Infantil e da turma da professora Bárbara (P3) mostravam-se recíprocas, enquanto alguns alunos da professora Beatriz e das turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental apresentavam resistência à diretividade apresentada pelas docentes, conversando durante as leituras, observando os enfeites da sala, brincando com os lápis e borrachas que se encontravam na mesa ou conversando com o colega do lado.

No que se refere às exposições de filmes e desenhos, pode-se afirmar que normalmente ocorriam algumas conversas entre as crianças. As professoras Aline (P1) e Beatriz (P4) da Educação Infantil e as docentes do Ensino Fundamental interferiam pouco durante a exibição do filme, normalmente somente para manter as regras disciplinares; já as professoras Ana Júlia (P2) e Bárbara (P3) das instituições de Educação Infantil intervinham durante a exibição para adicionar algumas informações, fazer algumas perguntas para as crianças ou demonstrar sua opinião sobre o filme assistido. As crianças eram recíprocas às docentes, assistindo aos vídeos e conversando em alguns momentos com seus pares.

Importante destacar que durante as atividades episódicas, ou seja, as festividades, as interações entre crianças e docentes mostravam-se totalmente diretivas. As professoras decidiam a música a ser cantada e a coreografia a ser efetivada, restando à criança seguir as regras. As crianças mostravam uma



postura mais submissa, contudo, alguns buscavam burlar as regras, realizando algumas brincadeiras e conversando.

Outro ponto importante a ser destacado nas observações realizadas nos CERs e nas escolas de Ensino Fundamental refere-se às **diversas estratégias** que as docentes utilizavam para a **apresentação de conteúdos** para as crianças e como estas reagiam frente a essas práticas.

A forma de apresentação dos conteúdos apresentou poucas diferenças entre as instituições de Educação Infantil e as Escolas de Ensino Fundamental, sendo a estratégia mais comumente utilizada a apresentação oral e a contextualização dos conteúdos, no entanto, o uso frequente e por longo período da lousa mostrou-se uma estratégia mais utilizada nas escolas do que nos CERs.

Para o ensino dos conteúdos relacionados à leitura, à escrita e à matemática, era comum para todas as docentes dos CERs a adoção das estratégias de apresentação oral dos conteúdos, fazendo uso ainda de histórias e situações cotidianas, contextualizando os conteúdos, buscando demonstrar para a criança a função social do conhecimento que está sendo aprendido, assim como destaca a professora Ana Júlia (P2) da Educação Infantil.

Eu procuro passar pra eles, não sei se tá certo, se tá errado, mas primeiro “porque é importante ler? Porque que é importante escrever? Vamos aprender de uma maneira gostosa? Olha depois alguém vai pedir pra você escrever seu nome, depois alguém vai pedir pra escrever um convitinho de aniversário”, sabe coisas que eles vão ter, colocar uma função naquilo...

(Professora Ana Júlia (P2) – 5ª etapa – Contexto A)

A contextualização dos conteúdos também era bastante utilizada pelas docentes do Ensino Fundamental, apesar de haver diferença nessa prática entre as docentes pesquisadas.

A professora vai contar a lenda do Boi Bumbá, mas antes disso abre o mapa do Brasil na frente da sala com o intuito de mostrar onde está a cidade que eles residem e a cidade de Parintins, explica que no mapa até parece perto, mas é bem longe. Uma criança comenta que o pai veio de Alagoas, então a professora mostra onde está e qual a distância até Parintins e também do município que residem agora. As crianças então



começam a falar “meu pai veio de São Paulo”, “O meu veio da Bahia” a professora ouve as crianças e mostra no mapa. Então em seguida volta a falar do Boi-Bumbá. Contextualiza de onde vem a lenda e, só depois, começa a contar a história.  
(Diário de Campo – Acácia (P5) – 1ºC – Contexto A)

Há que se destacar, no entanto, o constante uso da lousa para a realização das atividades, a qual se mostra uma prática comum em todas as salas observadas do Ensino Fundamental e na turma de quinta etapa da professora Beatriz (P4). Nas turmas do Ensino Fundamental, todos os dias a aula era iniciada com o cabeçalho na lousa e a rotina das atividades do dia, no decorrer do dia as atividades eram revezadas em lousa e folha mimeografada.

As pesquisas de Brunetti (2007) e Raniero (2008) apontam as mesmas estratégias adotadas pelas professoras que participaram de suas pesquisas, demonstrando que a escrita do cabeçalho é uma prática comum no Ensino Fundamental.

As crianças no momento da apresentação dos conteúdos costumavam prestar atenção nas explicações das docentes: quanto mais as crianças achassem interessante a temática apresentada, maior a atenção dispensada às docentes. As conversas e as brincadeiras durante as explicações eram comuns em todas as salas, contudo, na sala da quinta etapa da professora Beatriz (P4) e da professora Betânia (P8) do Ensino Fundamental a frequência e a quantidade de crianças conversando durante as explanações das docentes eram muito maior. Nessas turmas e nas demais do Ensino Fundamental eram pouco frequentes as participações das crianças nas exposições dos conteúdos, situações que merecem destaque.

Nas situações de brincadeiras as professoras da Educação Infantil, com exceção da professora Bárbara (P3) e de todas as docentes do Ensino Fundamental, somente apresentavam as regras de convívio de forma oral. Já os docentes de Educação Física e a professora Bárbara (P3), além das regras de convívio, apresentavam as regras das brincadeiras a serem realizadas. As crianças, em sua maioria, costumavam se manter atentas às explicações de todos(as) os docentes.

O professor de Educação Física sobe com as crianças na quadra e pede para que as crianças formem uma roda [...] A proposição do professor é de que se brinque de batata-quente.

Explica para as crianças como é realizada a atividade. Um dos meninos diz que já brincou disso na creche e na rua com seus amigos. Outras crianças dizem que também já brincaram. Um menino tenta explicar, de forma bastante simples como é a brincadeira. O professor ouve e concorda com o aluno. Diz que é assim mesmo que se brinca, torna a explicar a regra para as crianças, fazendo uma rodada de demonstração. Passa a bola de mão em mão calmamente, explica a regra. Salaria para as crianças que não é para jogar a bola, mas sim passar, dar na mão do colega. Explica que se jogar o colega pode não conseguir segurar e a bola irá sair rolando e a brincadeira vai parar, além disso, pode machucar o colega. Destaca ainda que as crianças precisam ficar atentas à bola, quando ela está chegando próxima. Então, após a primeira rodada demonstrativa o professor inicia a brincadeira. Algumas crianças mostram grande excitação, balançando as mãos e mexendo os corpos. Algumas crianças ao passarem a bola jogam-na no colega ou pulam algum amigo, nessas situações o professor para a atividade e explica novamente que não se pode jogar a bola ou pular algum colega. Assim, dessa forma as crianças realizam várias rodadas de batata quente. (Diário de campo – 2ºB – Contexto B – março de 2010)

No caso das produções gráficas, foram observadas poucas interferências das docentes, inclusive nas aulas específicas de Artes, na maioria das vezes eram orientações iniciais sobre as produções, fazendo uma apresentação oral e fornecendo modelos, quando necessários.

Em relação à postura das crianças durante a produção das atividades gráficas, pode-se afirmar que essas se mantinham as mesmas que foram observadas nas situações de leitura, escrita e matemática, ou seja, sentadas e conversando com os colegas, somente alguns alunos da professora Beatriz (P4) da Educação Infantil e da professora Betânia (P8) do Ensino Fundamental caminhavam pela sala ou entre os grupos que pintavam na área livre.

Como estratégia de contação de história, as professoras da Educação Infantil utilizavam a apresentação oral, o uso das gravuras dos livros, contextualização do que era narrado e uma síntese final da leitura; já as docentes do Ensino Fundamental mantinham quase as mesmas estratégias, excetuando a contextualização das histórias.

Vale salientar que as professoras Ana Júlia (P2) e Bárbara (P3) da Educação Infantil apresentavam ainda outra estratégia, que era utilizar vozes diferentes para os personagens, gesticulando conforme a personalidade deles

e utilizando o corpo para caracterizá-los, o que pode ser demonstrado na situação a seguir:

A professora vai contando a história e em vários momentos utiliza seu corpo, modifica um pouco a sua voz, mostra as figuras para as crianças e em alguns momentos pede para que eles tentem adivinhar o que acontecerá no próximo momento da leitura. As crianças prestam atenção, participam perguntando coisas, tentando adivinhar o que a professora pede. Assim a professora encerra a história dizendo que precisamos preservar o planeta Terra. Ao terminar a história a professora resumia para as crianças. As crianças comentam entre si sobre os desenhos que tinha no livro.

(Diário de Campo – 4ª etapa – Contexto B – setembro de 2009)

Essa estratégia envolvia as crianças na contação de história, o que pode ser comprovado ao se analisar as crianças das outras turmas que conversavam um pouco durante a leitura. Quando o envolvimento com a temática da história era maior, normalmente o assunto das conversas estava relacionado às histórias contadas ou situações que eram suscitadas pelas temáticas das histórias.

A professora conta uma história sobre um pintinho que não tinha a mãe, que começa a procurá-la pelo mundo. Uma das crianças volta-se para seu colega ao lado e diz “Minha vizinha é assim, a mãe dela também foi embora. Ela é como o pintinho”.

(Diário de Campo – 5ª etapa – Contexto A – agosto de 2009)

A professora conta a história das pérolas de Kadija, um conto africano com o mesmo propósito da Cinderela, onde a madrasta maltrata a filha do primeiro casamento do atual marido. Uma das crianças ergue a mão e comenta “Professora, ela devia ter ligado pro Conselho Tutelar”. A professora sorri e concorda, mas explica para as crianças que pelo que ela percebe da história nessa época ainda não tinha Conselho e que nós nem sabemos se há Conselho Tutelar na África.

(Diário de Campo – 4ª etapa – Contexto B – novembro de 2009)

Nas situações de exibição de filmes, costumeiramente no início das atividades, as professoras da Educação Infantil apresentavam o objetivo do filme, sendo que as docentes Ana Júlia (P2) do Contexto A e Bárbara (P3) do Contexto B tinham como estratégia de ensino a contextualização do filme, indicando período de produção, quem produziu, sobre qual temática iria tratar e

a importância da temática. Já as docentes do Ensino Fundamental não tinham como prática a contextualização dos filmes a serem exibidos para a sala, somente apresentando o nome do filme. Nas turmas em que havia a apresentação inicial, as crianças costumavam ser recíprocas, prestando atenção, perguntando em alguns momentos e raramente conversavam e/ou brincavam durante essa conversa inicial.

A atividade de exibição de filmes e desenhos tinha a duração média de uma hora, uma hora e meia, o que levava as crianças, após alguns minutos, a se desinteressarem pelo filme. No contexto dos CERs, as crianças comumente reclamavam de dores nas pernas e nas costas devido ao posicionamento. Os tempos de exibição conjuntamente com as posições incômodas levavam as crianças muitas vezes a buscarem outra atividade para ser feita, como pode ser visualizado no trecho a seguir:

A professora coloca o desenho da turma da Mônica, as crianças sentam-se ou deitam-se no chão. Algumas encostam próximas a mim. A professora pega uma cadeira e coloca ao meu lado e assistimos os desenhos. Fico na sala até às 9h50min, durante esse período de exibição algumas crianças se cansam de assistir televisão e começam a pegar, sem pedir autorização, os brinquedos e começam a brincar, a docente não chama a atenção, então aos poucos mais crianças pegam brinquedos, no final do período metade da sala assistia ao vídeo e a outra brincava. Ao término do tempo, as crianças estão espalhadas brincando pelo chão, a professora pede para que comecem a guardar os brinquedos e formem a fila.  
(Diário de Campo – 4ª etapa – Contexto A – setembro de 2009)

Como no Ensino Fundamental as crianças ficavam sentadas nas cadeiras, a reclamação quanto ao posicionamento era menor, contudo, a perda de concentração após longo período de exibição também ocorria. Situação observada em uma turma de primeiro ano que assistiu ao filme *“Alice no país das maravilhas”* em dois dias por se desinteressar pelo mesmo após cinquenta minutos de exibição.

As crianças do Contexto A da Educação Infantil, da professora Bárbara (P3) e das docentes do Ensino Fundamental durante as explicações das docentes mantinham-se prestando atenção e questionando-as quando possuíam dúvidas; no caso das crianças da professora Beatriz (P4) a postura

era a mesma, contudo, algumas crianças conversavam durante as explicações da professora.

Para situações de ensaios, as regras e normas para a apresentação eram realizadas de forma oral, algumas vezes com algum material escrito, o qual as crianças seguravam em suas mãos no dia da apresentação.

As crianças costumeiramente prestavam atenção às explicações, raramente questionavam as docentes sobre o que deveria ser feito. Algumas crianças conversavam enquanto as docentes estavam explicando as normas para a apresentação, a maioria das vezes tal situação ocorria na sala da professora Beatriz (P4) e das professoras Betânia (P9) e Berenice (P10) do Ensino Fundamental. Quando tinham dúvidas sobre a execução da música, dança, teatro, solicitavam auxílio da docente e, raramente, pediam ajuda para um colega.

Além das estratégias de apresentação de conteúdos, é importante destacar as formas que as docentes **manejavam a sala** para que os conhecimentos transmitidos fossem compreendidos da melhor maneira. Pode-se afirmar que o controle do tempo mostrou-se a principal conduta das docentes em ambos os níveis de ensino e contextos.

Para a realização das atividades de leitura, escrita e matemática, todas as docentes da Educação Infantil, com exceção de Beatriz (P4) e das professoras Acácia (P5), Ângela (P6), Bruna (P9) e Berenice (P10) do Ensino Fundamental, utilizavam como manejo de sala de aula a organização das crianças em grupos de produtividade, ou seja, reunir crianças com níveis diferenciados de domínio em um conteúdo específico, tendo como objetivo que as crianças se auxiliem e estimulem a evolução dos colegas.

Normalmente eles trabalham em grupo [...] a gente vai conhecendo as crianças ao longo do ano, aí eu já vi, aquele que sabe mais com aquele que sabe menos e... e... fui procurando formar os agrupamentos. E deu certo! Eu vi que deu resultado. [...] Eu acho que isso... é... eu acho que... a gente acaba favorecendo isso com o agrupamento, porque se você não tiver, assim, um click de colocar as pessoas certas, nos lugares certos, não adianta. Se você colocar ali, quatro na mesinha, quatro com a mesma dificuldade, poxa vida... um vai olhar pro outro e não vão resolver... agora, se você colocou um que sabe um pouquinho mais, sabe! Tenha mais facilidade

naquele tipo de atividade, os outros três não vão chamar a professora...

(Professora Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B)

Às vezes aqui, ele não sabe, o amigo explica, ele nem vem procurar a professora, muitas vezes. Às vezes não prestou atenção e aí “não é isso que tem pra fazer!”, eles mesmos vão falando, então você fica observando e você vê... e eu acho que eles avançam. Tem umas meninas que já escreviam, conheciam as letras e eu colocava junto na mesinha com a Flávia, tem que ver como elas se desenvolveram [...] e parece que quando eles têm isso com o colega parece que é mais forte, né! Do que a gente fala, eu procuro não dar muito as coisas prontas, eu deixo eles meio que construir, principalmente essa questão de escrita.

(Professora Ana Júlia (P2) – 5ª etapa – Contexto A)

As pesquisas de Brunetti (2007) e Raniero (2008) relataram práticas de agrupamentos semelhantes a estas praticadas pelas docentes, salientando que o manejo da sala realizado desta forma permitia o auxílio entre as crianças, além de disponibilizar um maior tempo para as docentes atenderem às crianças que apresentavam maiores dificuldades.

Garms (2005) afirma que o trabalho diversificado nas diversas formas de agrupamento ou individualmente são estratégias instrucionais que os professores costumam usar para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, a adoção de outra estratégia está relacionada às concepções e teorias que o docente adota sobre o desenvolvimento, aprendizagem e sobre a criança/aluno.

As crianças demonstravam compreender, ao menos quando estavam frequentando o Ensino Fundamental, a importância dos agrupamentos e os motivos pelos quais as docentes, às vezes, não permitiam que eles fossem realizados.

**Andrea:** No dia que tem prova a gente não senta tudo junto, pra não olhar o do colega.

**Pesquisadora:** E quando não é prova?

**Andrea:** A gente senta um do lado do outro, mas não pode falar, tem que ficar quieto.

**Pesquisadora:** Vocês sentam em duplinha? É?

**Andréa:** É. Não pra conversar, mas pra ter companhia, se ajudá, um não sabe e o outro ajuda.

(Andrea (C4) – 1ºB – Contexto A)

Durante as observações, pode-se verificar que a professora Bárbara (P3) da Educação Infantil sempre organizava a sala em grupo, enquanto as

outras docentes citadas organizavam os agrupamentos esporadicamente. Já a professora Beatriz (P4) do Contexto B da Educação Infantil, as docentes Augusta (P7) e Betânia (P8) do Ensino Fundamental raramente organizavam os grupos, concebendo que as crianças deveriam desenvolver as atividades de forma individual.

As duas coisas, tanto em individual quanto em grupo. Eu trabalho com as duas coisas. Tem coisa que a gente precisa fazer em grupo, mas é mais individual, prefiro trabalhar mais individual.

(Professora Beatriz (P4) – 5ª etapa – Contexto B)

A organização dos grupos facilitava o auxílio entre os colegas na execução das atividades. Nas turmas das docentes Bárbara (P3), Acácia (P5), Ângela (P6), Bruna (P9) e Berenice (P10) era comum observar situações em que os colegas ensinavam uns aos outros, contudo, a maioria das vezes o auxílio era dado pelas docentes. As crianças dirigiam-se até a mesa e solicitavam a ajuda.

Nas situações de brincadeira, o manejo das docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental se assemelhavam, restringindo-se somente ao controle do tempo da atividade. No entanto, a professora Bárbara (P3) e os professores de Educação Física ampliavam suas práticas auxiliando nos agrupamentos das crianças e oferecendo atenção diferenciada às crianças que necessitassem.

Em relação às produções gráficas, as professoras da Educação Infantil permitiam que as crianças manuseassem os materiais que eram levados para a realização das atividades, contudo, há que se destacar que a escolha dos materiais que iriam para as mesas era de responsabilidade da professora. Em todos os CERs observados eram disponibilizados para as crianças os lápis a serem utilizados, sem opção de haver trocas caso a criança assim desejasse.

No Contexto A da Educação Infantil os lápis das crianças ficavam no armário, mas eram acondicionados em seus estojos, portanto, só estavam disponíveis para o uso as cores que tinham sido colocadas em seu material no início do ano. No caso do Contexto B, os lápis de cor levados pelas crianças no início do ano eram organizados em potes, os quais eram dispostos nas mesas para os grupos, sem identificar de quem eles eram.



Já nas escolas de Ensino Fundamental, os materiais como lápis de cor, giz de cera, cola e tesoura, utilizados nas aulas de Artes ou em outros momentos em que eram desenvolvidas atividades gráficas, eram de responsabilidade das crianças, ficando a cargo das docentes de sala e do professor de Artes do Contexto B somente as folhas de sulfite, cartolina e papéis coloridos, quando necessários. As atividades normalmente tinham seu tempo controlado pelos docentes que, em alguns momentos, agrupavam as crianças para a realização da atividade.

O uso mais individualizado dos materiais no Ensino Fundamental é destacado por Neves, Gouveia e Castanheira (2011, p. 133), afirmando que na Educação Infantil há a possibilidade do uso coletivo dos materiais, garantindo que todos tenham acesso igualitário às atividades propostas, além de desenvolver um convívio coletivo. Já no Ensino Fundamental há uma individualização dos materiais e, de certa forma, do conhecimento a ser adquirido: “cada um tem que fazer o seu”.

No que se refere às situações de contação de história, pode-se afirmar que na maioria das vezes as docentes, independentemente dos contextos, posicionavam-se em frente às crianças para que pudessem observá-las, permitindo que no final as crianças manuseassem os livros, observando as figuras.

Nas situações de vídeos, músicas, cantigas e episódicas, as docentes tinham como principal estratégia o controle do tempo da atividade, delimitando quando a atividade acontecia, seu tempo de duração e o momento para finalizar.

As **estratégias de correção** utilizadas na prática pedagógica das docentes nas diferentes atividades desenvolvidas nos CERs e no Ensino Fundamental, assim como os comportamentos que as crianças tinham frente a essas situações, também foram alvo de análise.

Em relação às formas de correção das atividades de leitura, escrita e matemática, pode-se afirmar que a maioria das crianças se deslocava até as mesas das docentes solicitando a correção, destacando que na sala da professora Ana Júlia (P3) da Educação Infantil todas as crianças adotavam esse comportamento sem a solicitação da docente, diferindo das demais



turmas, onde havia crianças que só tinham essa atitude mediante o pedido das professoras.

As docentes costumavam utilizar a lousa para fazer a correção, destacando que as crianças participavam destas situações sentadas em suas carteiras, dando contribuições para a docente. Algumas crianças conversavam entre si nesse momento, apesar deste não ser um comportamento permitido pelas docentes.

A professora passou uma atividade de matemática na lousa, que consiste nos números de 01 a 20, todos embaralhados, os quais deveriam ser colocados em ordem crescente. A professora dá um tempo para que as crianças realizem a atividade e depois a corrige na lousa. Para a correção inicia fazendo sozinha os dois primeiros números, depois pede auxílio da classe dizendo “E agora, qual que é? O cinco? E depois dele?”, assim as crianças vão auxiliando a professora. Ela pede que eles prestem atenção e corrijam no caderno, caso tenham feito errado.

(Diário de campo – 2ºB – Contexto B – abril de 2010)

Durante as brincadeiras não ocorriam situações de correções, exceto nas aulas de Educação Física e na turma da professora Bárbara (P3), cujas situações de correção eram feitas oralmente ou com modelos, corrigindo as regras das brincadeiras que estavam sendo realizadas, sendo que quase sempre as regras eram seguidas pelas crianças, pois em algumas situações buscavam burlá-las, desde que não afetassem o andamento da brincadeira.

Nas correções das atividades gráficas, as professoras da Educação Infantil, excetuando a professora Beatriz (P4) e o docente de Artes do Contexto B do Ensino Fundamental, normalmente comentavam com as crianças sobre o respeito aos limites do desenho ou sobre o desenho rabiscado, em várias direções, mas não direcionavam sobre as cores que deveriam ser pintadas. A professora Bárbara (P3), Contexto B da Educação Infantil, sempre dizia que se fosse desenho da imaginação ou nosso poderia ser da cor que quisessem, mas em caso de ser um animal real, ou uma árvore real, deveriam pintar da cor que as coisas realmente são, como pode ser observado em uma situação ocorrida em sua sala no final do mês de setembro de 2009.

Enquanto as crianças vão realizando as atividades a professora termina de realizar uma atividade na mesa.

Algumas crianças levam o desenho para professora ver e ela vê alguns cavalos pintados de azul, rosa... e ela pergunta para as crianças que pintaram. “Esse cavalo é de verdade ou é um cavalo seu?” Quando a criança diz que é dela então ela continua “Ah, tá... se for seu, tudo bem... agora quando for pintar um de verdade, qual a cor que tem de cavalo, crianças?”. As crianças comentam: branco, preto, marrom, de pintinha, dessas cores. Ela concorda, aí continua... bom e a cadeira, que cor que pinta? As crianças respondem que é de qualquer cor, pois tem cadeira de todas as cores. Ela concorda e pergunta... e a casa? A resposta é a mesma. Então ela completa “É isso mesmo, a casa é de cada um, então pode pintar da cor que quiserem.

(Diário de Campo – 4ª etapa – Contexto B – setembro de 2009)

Já a professora Beatriz (P4) da Educação Infantil e todas as docentes do Ensino Fundamental em inúmeras observações realizadas de atividades gráficas direcionavam as cores que deveriam ser utilizadas nas pinturas.

Em uma produção desenho livre, prática que comumente a docente utilizava quando faltavam alguns minutos para ir para o lanche, uma das crianças levantou-se para mostrar-lhe o desenho. A docente observa o desenho e pergunta para a criança: “Isso aqui é um menino?” A criança diz que sim, então a docente pergunta “E desde quando você conhece criança azul? Ela tá com algum problema? Apaga isso aqui e pinta direito”.

(Diário de campo – 5ª etapa – Contexto B – outubro de 2009)

As crianças estão pintando uma atividade para a comemoração da Páscoa e um dos alunos pinta seu coelho de verde. A professora está passando pelas carteiras e observa a atividade da criança e diz: “Coelho verde? Você já viu algum coelho verde? Conheço branco, preto, marrom, cinza, mas verde não. Agora vai ter que ficar assim, não vou te dar outro não, fica verde e pronto! Depois você se vira pra explicar pra sua mãe porque ele tá verde, quem mandou!!!” A criança olha para seu desenho e continua a pintura em silêncio.

(Diário de Campo – 2ªA – Contexto B – abril de 2010)

A intenção não é apontar a conduta das docentes a fim de identificá-las como um erro e culpar as professoras, mas permitir a reflexão do como as práticas escolares acabam por minar as capacidades criativas das crianças, uma vez que pretendem moldá-las para pintarem da cor, do jeito e da forma que são orientadas. A reflexão deve nos permitir analisar que, do que adianta permitir que atividades como a pintura e a brincadeira não sejam sempre dirigidas, se no momento em que as crianças apresentam suas criações os

adultos, em seu “adultocentrismo”, não compreendem e passam a inibir todo o potencial criador das crianças, as quais resistem o máximo que podem.

Como afirma Amaral (2008), cria-se um estereótipo do que é correto ou errado nas produções gráficas, o que é prejudicial ao desenvolvimento da capacidade expressiva das crianças. De acordo com a autora,

Os estereótipos são transmitidos e impostos às crianças desde muito cedo, e quando buscam fugir destes, logo são advertidas e orientadas pelos adultos a seguir os padrões, ficando, assim, impedidas de criar sua própria linguagem [...] apesar da pouca idade e do pouco tempo de escolarização, elas constantemente solicitarem, principalmente à professora, modelos a serem seguidos, como se existisse apenas uma única forma de representar, e todos os procedimentos pudessem ser rigidamente classificados como certo ou errado. (AMARAL, 2008, p. 100)

A busca pelo “modelo correto” era facilmente observada em todas as turmas observadas. Apesar de algumas crianças desenharem autonomamente, sem necessitarem da aprovação dos adultos e dos pares, a maioria mostrava preocupação com os padrões pré-estabelecidos. Salienta-se que a internalização por parte de algumas crianças sobre a “forma certa” de pintar e desenhar era tão fortemente marcada que foi possível observar inúmeras vezes as crianças dizendo que os desenhos dos colegas estavam errados.

Outro grupo de práticas pedagógicas analisadas foram **as estratégias para o controle da disciplina** e como as crianças de cada contexto reagiam a elas.

Em relação às atividades de leitura, escrita e matemática, pode-se afirmar que as estratégias para a manutenção da disciplina que as docentes da Educação Infantil, excetuando a professora Bárbara (P3), e todas as docentes do Ensino Fundamental apresentaram foram a repreensão verbal, a suspensão de brincadeiras (como castigo) e a solicitação da presença da diretora na sala para que a mesma repreendesse as crianças. Foi possível observar também algumas situações onde ocorria a premiação das crianças que seguiam as regras e a punição, com a exclusão na premiação, das que não se “comportaram” de acordo com as normas estabelecidas.

**Pedro:** O Éder já ganhou um negócio, da professora.

**Adriana:** A gente vai ganhar um pirulito.  
**Pesquisadora:** Um pirulito? Conta como funciona isso?  
**Adriana:** A gente tem que ficar boazinha até o final da aula.  
**Pesquisadora:** Ah, é? E todo mundo ganha, Éder?  
**Adriana:** Não, só quem fica bonzinho e termina tudo.  
**Pesquisadora:** Ah, só quem termina. E se todo dia eu terminar?  
**Adriana:** Todo dia você vai ganhar.  
**Pedro:** Não, todo dia. Só no dia que a professora for dar.  
**Pesquisadora:** E quem decide quem vai ganhar?  
**Adriana:** A professora.  
(Adriana (C9), Pedro (C13), 2ºB – Contexto B)

As crianças demonstram compreender claramente as estratégias utilizadas pelas professoras de ambos os níveis de ensino para controlar a disciplina da sala, inclusive concordando com algumas atitudes, considerando-as justas e discordando de outras, por não compreenderem a real necessidade das mesmas. Nesse último caso, acabam por burlar as regras.

**Gustavo:** Ela tem que brigar, né! A vida dela é de brigar.  
**Pesquisadora:** Mas por quê?  
**Gustavo:** Porque quando as pessoas não obedecem, ela briga né, pra ficar tudo na ordem!  
(Gustavo (C6) – 5ª etapa – Contexto A)

**Tatiana:** Não pode chupar chiclete na sala.  
**Matheus:** Mas eu chupo, não atrapalha nada.  
**Adriana:** Mas não pode, se não pode, não pode.  
**Matheus:** Não entendo porque não pode, então eu chupo mesmo.  
(Tatiana (C8) 1ºA, Adriana (C9) e Matheus (C11) – 2ºA e B – Contexto B)

A professora Bárbara (P3), do Contexto B da Educação Infantil, utilizava as mesmas estratégias que as demais docentes, porém incluía a discussão dos acordos do início de ano.

O acordo de início de ano constitui-se em uma construção de regras coletivas realizadas de forma democrática onde eram pensadas, com a participação das crianças, as normas que regeriam a sala ao longo do ano. Tais regras podiam ser excluídas, refeitas ou ampliadas no decorrer do período de aula, desde que todos concordassem.

Eu considero importante [...] a gente consegue colocar limite, consegue fazer com eles as regras no início do ano. Igual

algumas professoras fazem no Ensino Fundamental, a gente faz aqui... vamos combinar as regrinhas “Eu posso levantar da sala...” coisa simples “eu posso levantar da sala e ir no banheiro sem pedir pra professora? Não”, é uma regra. Coisa simples, mas que a gente conversa no início do ano e a gente faz a regrinha com desenho. Sabe! Eu posso beber água e deixar a torneira aberta? Não, não posso”. Posso jogar papel no chão? Não, não posso! Posso empurrar meu amigo na fila? Então tudo com formas de desenhos e você precisa ver “Oh tia ele num tá...”, eu fui colocando os números, regrinha número 1, número 2... nos desenhos.. Aqueles que já conheciam os números falavam oh tia, oh... ele não tá respeitando a regrinha número 1” Poxa vida, quer isso com uma criança de quatro anos, sabe!

(Professora Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B)

Uma das alunas da Educação Infantil da professora Bárbara (P3) destaca a importância de seguir os “combinados” (acordos, regras), destacando que as crianças que não os seguem devem realmente sofrer punições.

**Pesquisadora:** Então você acha que tá certo deixar de castigo, por quê?

**Tatiana:** Porque sim, porque ela não deixa de castigo a toa... só quem fica fazendo barulho e conversando e brigando.

**Pesquisadora:** E o pessoal que fica fazendo barulho, conversando e gritando, você acha que ela tá certa de deixar eles de castigo?

**Tatiana:** Tá, porque não segue o combinadinho.

(Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B)

Apesar da compreensão da necessidade das regras, a maioria das crianças de todas as turmas aceitava parcialmente as normas, sendo que a turma da professora Bárbara (P3) costumeiramente, durante o período de observação, realizava discussões sobre as regras e a necessidade de mantê-las ou não.

Nas situações de brincadeiras, atividades gráficas, histórias e vídeos, pode-se salientar que as docentes da Educação Infantil (com exceção da professora Beatriz (P4)) e os professores de Educação Física e Artes no Ensino Fundamental possibilitavam uma maior flexibilidade na realização dessas atividades, apesar de haver controle ainda sobre o comportamento das crianças, as quais normalmente aceitavam parcialmente as regras impostas

pelas docentes, ou seja, modificavam para conseguirem realizar o que queriam sem desrespeitar totalmente as normas impostas pelos(as) docentes.

Os(as) docentes anteriormente citados(as) costumavam ainda conversar com as crianças sobre as regras, repreendiam as ações verbalmente ou com a suspensão das atividades. Já a professora Beatriz (P4) e todas as docentes do Ensino Fundamental costumavam usar as mesmas estratégias dos demais professores, com exceção da conversa sobre as regras.

As crianças, enquanto estavam na Educação Infantil, costumavam aceitar parcialmente as regras, excetuando-se alguns alunos da professora Beatriz (P4). Quando as crianças adentram o Ensino Fundamental, seus comportamentos se alteram e passam, em alguns momentos, a não apresentar comportamentos diferentes daqueles que foram orientados. As crianças só modificavam essa postura nos ensaios de festividades, em que a maioria da sala apresentava a aceitação completa das regras.

O que se pode verificar é uma aprendizagem realizada pelas crianças referente à disciplina, compreendendo os comportamentos aceitáveis ou não, contudo, como afirma Motta (2011a), apesar da sala de aula apresentar-se como um ambiente de movimentos mais contidos e com volume das vozes mais reguladas, isso não significa total subserviência infantil, uma vez que as crianças burlam as regras. A autora afirma que é possível detectar que as dinâmicas das salas de aulas costumam ser de

movimentação permanente das crianças, embora a um observador apressado pudesse parecer que a aula transcorria dentro da representação que fazemos dela: a professora explicando a tarefa e as crianças executando-a de maneira ordeira. Na prática, o cotidiano revela uma série de ações que ocorrem em paralelo e são invisíveis e inaudíveis para quem pretende ver somente a dimensão opressora da realidade. Os próprios corpos se revelam menos dóceis do que imaginávamos, e as crianças circulam, autorizadas ou não, pelo espaço escolar. (MOTTA, 2011a, p. 168)

Destaca-se que, apesar das diversas estratégias para controlar a disciplina das crianças, em alguns momentos ocorriam conflitos entre os pares. Nessas situações, as formas de **resolver os conflitos** variavam entre as crianças, salientando que dependendo da atividade que estava sendo

desenvolvida havia uma quantidade maior ou menor de conflitos, variando também as formas de resolvê-los.

Nos momentos das realizações das atividades de leitura, escrita e matemática ocorriam algumas situações de conflitos entre pares, raramente gerando alguma agressão física. As estratégias para a resolução dos conflitos nessa situação era, em sua maioria, solicitar auxílio da docente ou “ficar de mal”, atitude que significava que a criança estava brava com a outra e, portanto, não poderiam conversar e nem brincar, até que decidissem “ficar de bem”. Esse comportamento não foi mais observado quando as crianças já estavam no Ensino Fundamental.

Algumas vezes foi possível observar as crianças das professoras Ana Júlia (P2) e Bárbara (P3) da Educação Infantil pedindo desculpas e voltando a brincar com os colegas, mas a maioria das crianças voltava a brincar entre si, sem necessariamente pedir desculpas verbalmente, a maioria tomava tal atitude por meio de gestos, aproximando-se do colega, emprestando-lhe um lápis ou dizendo que seu trabalho estava bonito.

Nas situações de brincadeiras realizadas na Educação Infantil, por serem atividades mais livres, era comum surgirem algumas discussões como brigas físicas, compostas por empurrões, tapas e beliscões. Na maioria das vezes, as resoluções dos conflitos eram mediadas pelas docentes, as quais eram solicitadas pelas crianças.

Outra situação que ocorria, embora pouco frequente, eram as discussões desencadeadas com os colegas “ficando de mal” um do outro, cuja reversão ocorria após algum tempo, normalmente sem o pedido de desculpas verbal, mas por ações, como se pode observar no exemplo apresentado a seguir em que, após uma discussão com uma amiga, Adriana (C9) senta-se ao lado da pesquisadora e comenta:

**Adriana:** Ela é muito chata, ficou de mal de mim.

**Pesquisadora:** O que houve?

**Adriana:** Ela queria meu baldinho, mas eu peguei primeiro, não tinha que dar pra ela.

**Pesquisadora:** E você conversou com ela?

**Adriana:** Conversei, mas ela não entende, só sabe falar “Tô de mal, tô de mal”.

Passado alguns minutos a colega aproxima-se de nós duas com o balde nas mãos, cheio de terra e diz:



**Criança 2:** Eu trouxe nossa massa de bolo, era por isso que eu queria o balde, pra gente fazer bolo juntas.

**Adriana:** Mas por que não falou?

**Criança 2:** Eu ia falar, mas não deu tempo.

As duas saem juntas e retornam para o tanque de areia para brincarem juntas.

(Diário de campo – 5ª etapa – Contexto A – setembro de 2009)

Já no Ensino Fundamental, as brigas nas situações de brincadeiras eram menores, uma vez que essa atividade acontecia, quase que exclusivamente, nas aulas de Educação Física. Sendo assim, os docentes estavam sempre próximos e direcionando as brincadeiras.

O que se pode concluir é que os conflitos em atividades com menor direcionamento das docentes eram maiores e, assim como nas demais atividades já discutidas, a solicitação da docente para auxiliar na solução dos conflitos era constante. Como as atividades gráficas normalmente aconteciam em ambientes onde as crianças permaneciam sentadas, ocorriam menos brigas físicas, mas ocorriam discussões, principalmente com a turma da professora Beatriz (P4) da Educação Infantil. No Ensino Fundamental, o comportamento de discussão se ampliou, crianças que antes não tinham essa atitude passaram a ter, sendo os pedidos de desculpas raros, em todos os ambientes analisados.

Para as atividades de histórias, vídeos, músicas e episódicas, as formas de resolver os conflitos são os mesmos da atividade anterior, as crianças independentemente dos contextos costumavam solicitar auxílio da docente para resolver os conflitos. Inúmeras vezes foi possível observar as próprias crianças decidindo cessar uma discussão e voltar para a atividade.

Em um grupo de meninas próximo à pesquisadora surge uma discussão. Laura chama a pesquisadora e diz:

**Criança 1:** “Tia, não é feio ficar falando que ela é gorda (referindo-se a Adriana (C9)), ela ouviu isso, aí ela fica triste. É feio falar isso!”.

**Criança 2:** “Eu não falei isso tia, falei que ela é magrinha!”.

**Criança 1:** “Falou nada, disse que ela era gorda.”

**Adriana (C9)** responde “Deixa, eu não ligo!”

**Criança 2:** Eu não falei isso, falei que ela é magrinha!”

**Criança 1:** “Mas nem isso é pra falar”.

Adriana vira e diz que é para pararem com essa discussão, que elas estão ensaiando e daqui a pouco a professora vai brigar com elas. Então elas sozinhas resolvem continuar a fazer a



atividade. (Diário de campo – 5ª etapa – Contexto B – outubro de 2009)

Além das resoluções de conflitos, das estratégias de disciplina e de correção, outra estratégia que se buscou compreender refere-se às **formas de incentivo** da docente para a aprendizagem das crianças.

Os incentivos mais utilizados por todas as docentes nas atividades de leitura, escrita e matemática eram as perguntas, a valorização das contribuições e os reforços verbais como forma de estimular as crianças, visando melhorar o aprendizado das mesmas, incentivando-as a continuarem se esforçando em suas atividades como também a participarem das aulas.

Então, o que eu pude fazer por eles é valorizar sempre, não estimular a competitividade, valorizar cada um naquilo que tem de bom. Às vezes eles comparam “ih, ai tia, ele só fez rabisqueira.” “Ele não fez não, ele tá fazendo o máximo que ele pode.” Mas na hora de cantar ele canta... então tentando tirar o melhor deles.

(Professora Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A)

Para as situações de brincadeira e de atividade gráficas a professora Bárbara (P3), os professores de Educação Física e Artes costumavam apresentar atividades de interesse das crianças, valorizando as suas contribuições na criação de regras de um jogo, de uma nova brincadeira, ou realização de desenhos próprios, apesar de não ser uma conduta cotidiana dos docentes.

As demais docentes da Educação Infantil e todas as docentes do Ensino Fundamental valorizavam as contribuições dos alunos, contudo, somente as professoras Aline (P1), Ana Júlia (P2), Betânia (P8) possibilitavam, apesar de ser com pouca frequência, momentos em que as crianças pudessem criar brincadeiras, jogos e atividades gráficas.

Quanto às leituras, as docentes costumavam propor perguntas durante e/ou após a contação de histórias utilizando reforços verbais positivos sempre que havia participação.

As docentes da Educação Infantil costumavam valorizar as contribuições das crianças, sendo que as professoras Ana Júlia (P2) e Bárbara (P3) ainda incentivam a criatividade, pois sempre que as crianças contribuíam

com ampliações da história, formas de solucionar os problemas dos personagens ou possíveis finais, tais professoras escutavam atentamente e valorizavam tais atitudes. De forma contrária, quando essas situações ocorriam no contexto da sala da professora Beatriz (P4) da Educação Infantil e nas turmas do Ensino Fundamental, as docentes acabavam por desconsiderar as contribuições das crianças.

As crianças estão ouvindo a história da menina que não comia frutas e verduras e que por isso ficou fraca, então ela cai dentro da gaveta de frutas da geladeira. Uma das crianças então diz: “É fácil, se ela caiu na gaveta de frutas e por que tá fraca é só comer o que tem lá que fica forte e quebra toda a geladeira e sai”. A docente ouve o que a criança diz e continua “mas não acontece isso não, presta atenção aqui em vez de ficar atrapalhando”.

(Diário de Campo – 5ª etapa – Contexto B – setembro de 2009)

Assim, é possível afirmar que as formas de conceber as crianças, sua capacidade criadora e ativa diferenciam as posturas das professoras frente às formas de incentivar e compreender as participações das crianças.

O Quadro 26 a seguir apresenta a síntese das práticas pedagógicas discutidas:

|                      |                               | Educação Infantil                                                                                                                                                                                         |                    | Ensino Fundamental                                                                                                                                                                                                                         |                    |
|----------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
|                      |                               | Contexto A<br>CER1                                                                                                                                                                                        | Contexto B<br>CER2 | Contexto A<br>CER1                                                                                                                                                                                                                         | Contexto B<br>CER2 |
| Decisão de atividade | Leitura, escrita e matemática | Somente docente decide.                                                                                                                                                                                   |                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                      | Brincadeiras                  | <b>P1, P2, P3:</b> Decisão do material e local a ser usado.<br><b>Crianças:</b> Como se organizar para brincar e do que brincar.<br><b>P4 e crianças:</b> Equilibrada. Às vezes livre, às vezes dirigido. |                    | Maioria na Educação Física. Maioria das vezes decisão docente.                                                                                                                                                                             |                    |
|                      | Gráficas                      | Somente docente decide.                                                                                                                                                                                   |                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                      | Histórias                     | Docente decide.<br><b>Crianças</b> somente decidem o livro quando é leitura livre.                                                                                                                        |                    | Somente as docentes decidem. Raramente as crianças opinam sobre qual livro.                                                                                                                                                                |                    |
|                      | Vídeos                        | Vídeos escolhidos em conjunto – docentes e crianças.                                                                                                                                                      |                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                      | Música e cantigas             | <b>P1, P2, P3:</b> Equilibrada entre docentes e crianças.<br><b>P4:</b> Somente docente decide.                                                                                                           |                    | Somente as docentes decidem.                                                                                                                                                                                                               |                    |
|                      | Episódicas                    | Somente as docentes decidem.                                                                                                                                                                              |                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                    |
| Postura vocal        | Leitura, escrita e matemática | <b>P1, P2, P3:</b> Tom de voz médio. <b>Crianças:</b> Tom de voz médio.<br><b>P4:</b> Tom de voz alto. <b>Crianças:</b> Tom de voz alto.                                                                  |                    | <b>P5, P6, P7, P9 e P10:</b> Tom de voz médio, raramente alto.<br><b>P8:</b> Tom de voz alto.<br><b>Crianças das P5, P6, P9 e P10:</b> Tom de voz médio, raramente alto.<br><b>Crianças das P7 e P8:</b> Tom de voz alto, raramente baixo. |                    |
|                      | Brincadeiras                  | <b>Docente:</b> Tom de voz médio.<br><b>Crianças:</b> Tom de voz médio para alto.                                                                                                                         |                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                      | Gráficas                      | <b>P1, P2, P3:</b> Tom de voz médio. <b>Crianças:</b> Tom de voz médio.<br><b>P4:</b> Tom de voz alto. <b>Crianças:</b> Tom de voz alto.                                                                  |                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                      | Histórias                     | <b>P1, P2 e P4:</b> Tom de voz médio.<br><b>Crianças:</b> Falam pouco.<br><b>P3:</b> Tom de voz médio (Faz diferentes vozes para os personagens).<br><b>Crianças:</b> Falam pouco.                        |                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                      | Vídeos                        | <b>Docente:</b> Tom de voz médio.<br><b>Crianças:</b> Tom de voz médio.                                                                                                                                   |                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                      | Música e cantigas             | <b>Docente:</b> Tom de voz médio para alto.<br><b>Crianças:</b> Tom de voz médio para alto.                                                                                                               |                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                      | Episódicas                    |                                                                                                                                                                                                           |                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                    |

|                            |                               | Educação Infantil                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Ensino Fundamental                                                                                                                                                                                         |                    |
|----------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
|                            |                               | Contexto A<br>CER1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Contexto B<br>CER2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Contexto A<br>CER1                                                                                                                                                                                         | Contexto B<br>CER2 |
| Apresentação dos conteúdos | Leitura, escrita e matemática | <p>P1, P2, P3: Apresentação oral. Uso de situações cotidianas. Contextualização do conteúdo. Uso de histórias. Pouco uso da lousa. Uso de folhas xerocadas.</p> <p><b>Crianças:</b> Maioria da sala atenta à explicação. Algumas conversam e brincam durante a explicação. Maioria participa perguntando. <b>P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10:</b> Idem, porém <b> muito</b> uso da lousa.</p> <p><b>Crianças da P4:</b> Metade da sala atenta à explicação. Outra metade da sala conversa e brinca durante a explicação. Poucos participam perguntando. <b>Crianças das demais:</b> Maioria da sala atenta às explicações, algumas conversam, maioria participa perguntando.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                            | Brincadeiras                  | <p><b>P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10:</b> Apresentação oral somente das regras de convívio.</p> <p><b>P3:</b> Apresentação oral das brincadeiras e regras de convívio.</p> <p><b>Crianças:</b> Atentas às regras de convívio.</p> <p><b>Docentes de Educação Física:</b> Apresentação oral das brincadeiras e regras de convívio.</p> <p><b>Crianças:</b> Atentas às regras de convívio.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                            | Gráficas                      | <p><b>Todas:</b> Apresentação oral. Possibilidade de manuseio de materiais. Auxiliam com ideias.</p> <p><b>Crianças P1, P2, P4:</b> Maioria da sala atenta à explicação. Algumas conversam e brincam durante a explicação.</p> <p><b>Crianças P3:</b> Maioria da sala atenta à explicação.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p><b>Todas e Docente de Artes do Contexto B:</b> Apresentação oral e auxílio com ideias</p> <p><b>Crianças:</b> Maioria da sala atenta à explicação. Alguns conversam e brincam durante a explicação.</p> |                    |
|                            | Histórias                     | <p><b>Todas:</b> Apresentação oral. Uso de livros e gravuras. Contextualização do conteúdo. Síntese final da leitura.</p> <p><b>Crianças:</b> Maioria da sala atenta à leitura. Maioria das vezes perguntam. Raramente conversam durante a leitura.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                            | Vídeos                        | <p><b>P1, P2, P3, P4:</b> Apresentação superficial feita oralmente. Uso de filmes. Contextualização do conteúdo.</p> <p><b>P5, P6, P7, P8, P9, P10:</b> Idem, excetuando a contextualização.</p> <p><b>Crianças:</b> Maioria da sala atenta à exibição. Maioria das vezes perguntam. Raramente conversam durante a exibição.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                            | Música e cantigas Episódicas  | <p><b>Todas:</b> Apresentação oral. <b>Crianças:</b> Maioria da sala atenta. Algumas perguntam.</p> <p><b>Todas:</b> Apresentação oral e apresentação escrita.</p> <p><b>Crianças:</b> Maioria da sala atenta à exibição. Raramente perguntam. Algumas conversam.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                            |                    |
|                            | Manejo de sala de aula        | Leitura, escrita e matemática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p><b>P1, P2, P5, P6, P9, P10:</b> Às vezes realizam agrupamento por níveis de dificuldades. Pedem para que os colegas auxiliem. Controle do tempo da atividade.</p> <p><b>P3:</b> Idem com a diferença que <b>SEMPRE</b> realiza agrupamento por níveis de dificuldades.</p> <p><b>P4, P7 e P8:</b> Idem com a diferença que <b>DIFICILMENTE</b> realizam agrupamento por níveis de dificuldades.</p> |                                                                                                                                                                                                            |                    |
| Brincadeiras               |                               | <p><b>Todas:</b> Controle do tempo da atividade.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p><b>Todas:</b> Controle do tempo da atividade.</p> <p><b>Docentes de Educação Física:</b> Controle do tempo da atividade, agrupamentos e atenção diferenciada.</p>                                       |                    |
| Gráficas                   |                               | <p><b>Todas e docentes de Artes no EF:</b> Controle do tempo da atividade. Às vezes, agrupamentos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                            |                    |
| Demais atividades          |                               | <p><b>Todas:</b> Controle do tempo da atividade.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                            |                    |

|                           |                               | Educação Infantil                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                    | Ensino Fundamental                                                                                                                                                                  |                    |
|---------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
|                           |                               | Contexto A<br>CER1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Contexto B<br>CER2 | Contexto A<br>CER1                                                                                                                                                                  | Contexto B<br>CER2 |
| Estratégias de correção   | Leitura, escrita e matemática | <p><b>P1, P3, P6, P7, P8:</b> Correção na lousa. Na carteira da professora. Nas mesinhas dos alunos.<br/> <b>P4, P5, P9 e P10:</b> Correção na lousa. Na carteira da professora. Nas mesinhas dos alunos.<br/> <b>Crianças:</b> Algumas vão até a carteira da professora espontaneamente. Algumas somente vão até a professora mediante a sua solicitação. Sempre as crianças participam da correção sentadas em suas carteiras.<br/> <b>Crianças P3:</b> Idem, mas todas vão à carteira da professora.</p> |                    |                                                                                                                                                                                     |                    |
|                           | Brincadeiras                  | <p><b>P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9 P10:</b> Sem correção.<br/> <b>P3 e docentes de EF:</b> Correção das regras das brincadeiras (verbal e com modelos).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                    |                                                                                                                                                                                     |                    |
|                           | Gráficas                      | <p><b>P1, P2, P3 e docente de Artes:</b> Raramente fazem correção (formas de pintar).<br/> <b>P4, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10:</b> Maioria das vezes corrigem as cores e formas de pintar.<br/> <b>Crianças:</b> Às vezes, espontaneamente, vão até a carteira da professora para mostrar os desenhos.<br/>           Sem correção</p>                                                                                                                                                                     |                    |                                                                                                                                                                                     |                    |
|                           | Demais atividades             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                    |                                                                                                                                                                                     |                    |
| Estratégias de disciplina | Leitura, escrita e matemática | <p><b>P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10:</b> Repreensão Verbal. Suspensão de atividades de brincadeiras. Solicitação de direção.<br/> <b>P3:</b> Idem, conjuntamente com os combinados de início do ano.<br/> <b>Crianças:</b> Maioria – aceitação parcial. Pouca aceitação completa.</p>                                                                                                                                                                                                                 |                    |                                                                                                                                                                                     |                    |
|                           | Brincadeiras                  | <p><b>P1, P2 e docentes de Educação Física e Artes:</b> Repreensão Verbal. Suspensão de atividades de brincadeiras. Conversa sobre as regras. Solicitação de direção.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                    |                                                                                                                                                                                     |                    |
|                           | Histórias                     | <p><b>Crianças:</b> Maior parte das vezes aceitação parcial. Algumas vezes conversas sobre as regras.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                    |                                                                                                                                                                                     |                    |
|                           | Vídeos                        | <p><b>P4, P5, P6, P7, P8, P9 P10:</b> Repreensão Verbal. Suspensão de atividades, de brincadeiras. Solicitação de direção.<br/> <b>Crianças:</b> Maior parte das vezes aceitação parcial, raros casos de não aceitação.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                    |                                                                                                                                                                                     |                    |
|                           | Música e Episódicas           | <p><b>P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 P10:</b> Idem ao anterior.<br/> <b>Crianças:</b> Maioria – aceitação completa. Algumas com aceitação parcial</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                    |                                                                                                                                                                                     |                    |
| Resolução de conflito     | Leitura, escrita e matemática | <p><b>P1, P2, P3:</b> Maioria com solicitação de auxílio da docente. Maioria – “ficar de mal”. Raras brigas físicas. Raros pedidos de desculpas.<br/> <b>P4:</b> Maioria com solicitação de auxílio da docente. Sempre discussão. Raras brigas físicas. Algumas vezes “ficar de mal”.</p>                                                                                                                                                                                                                   |                    | <p><b>P5, P6, P10:</b> Maioria solicitação de auxílio docente. Algumas vezes discussão. Raros pedidos de desculpas.<br/> <b>P7, P8, P9:</b> Idem, mas com raras brigas físicas.</p> |                    |
|                           | Brincadeiras                  | <p><b>P1, P2, P3:</b> Maior parte das vezes solicitação da professora. Algumas vezes brigas físicas e discussão. Raramente “ficar de mal”. Raramente pedidos de desculpas.<br/> <b>P4:</b> Idem, exceto que na maioria das vezes discussões e brigas físicas.</p>                                                                                                                                                                                                                                           |                    | <p><b>Todas, docentes de EF e Artes:</b> Maioria solicitação de auxílio docente. Algumas vezes discussão. Raros pedidos de desculpas. Raras brigas físicas.</p>                     |                    |
|                           | Demais atividades             | <p><b>P1, P2, P3:</b> Maior parte das vezes solicitação da professora. Algumas vezes discussão. Raramente “ficar de mal”. Raramente pedidos de desculpas. <b>P4:</b> Maior parte das vezes solicitação da professora. Algumas vezes discussão. Raramente “ficar de mal”. Raramente pedidos de desculpas</p>                                                                                                                                                                                                 |                    | <p><b>Todas:</b> Maioria solicitação de auxílio docente. Algumas vezes discussão. Raros pedidos de desculpas.</p>                                                                   |                    |

|                     |                               | Educação Infantil                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                    | Ensino Fundamental                                               |                    |
|---------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------|
|                     |                               | Contexto A<br>CER1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Contexto B<br>CER2 | Contexto A<br>CER1                                               | Contexto B<br>CER2 |
| Formas de incentivo | Leitura, escrita e matemática | <p><b>Todas:</b> Propõem perguntas. Uso dos reforços verbais. Valorizam as contribuições das crianças.</p> <p><b>P1, P2, P4:</b> Uso dos reforços verbais. Às vezes estimulam a criatividade das crianças.</p> <p><b>P3, docentes de Educação Física:</b> Reforços verbais. Valorizam as contribuições das crianças. Estimulam a criatividade. Trazem situações de interesse do aluno.</p>                                                    |                    |                                                                  |                    |
|                     | Brincadeiras                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                    |                                                                  |                    |
|                     | Gráficas                      | <p><b>P1, P2, P3:</b> Uso dos reforços verbais. Valorizam e estimulam a criatividade das crianças.</p> <p><b>P4:</b> Uso dos reforços verbais.</p> <p><b>P5, P6, P7, P8, P9, P10 e artes:</b> Uso dos reforços verbais. Às vezes valorizam as contribuições das crianças.</p>                                                                                                                                                                 |                    |                                                                  |                    |
|                     | Histórias                     | <p><b>P1, P2:</b> Propõem perguntas. Uso dos reforços verbais. Valorizam as contribuições das crianças.</p> <p><b>P3:</b> Propõe perguntas. Uso dos reforços verbais. Valoriza as contribuições das crianças. Estimula a criatividade.</p> <p><b>P4:</b> Propõe perguntas. Uso dos reforços verbais. Às vezes valoriza as contribuições das crianças.</p> <p><b>P5, P6, P7, P8, P9, P10:</b> Propõem perguntas. Uso dos reforços verbais.</p> |                    |                                                                  |                    |
|                     | Vídeos                        | <p><b>P1, P4:</b> Valorizam as contribuições das crianças.</p> <p><b>P2, P3:</b> Propõem perguntas. Valorizam as contribuições das crianças.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                    | <p><b>P5, P6, P7, P8, P9, P10:</b> Uso dos reforços verbais.</p> |                    |
|                     | Música e cantigas             | <p><b>Todas:</b> Uso dos reforços verbais.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                    |                                                                  |                    |
| Episódicas          |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                    |                                                                  |                    |

### **3.3- Estrutura, organização do tempo, do espaço e das práticas pedagógicas: discutindo as continuidades e discontinuidades**

A transição ecológica que segundo Bronfenbrenner (1996) ocorre sempre que a posição de uma pessoa é alterada no ambiente ecológico devido a uma mudança de papel, ambiente ou ambos, pode ser compreendida nesse estudo como o momento de mudança das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As transições se constituem em um momento crítico, as quais podem ocorrer de formas sutis e contínuas ou podem consistir em rupturas bruscas. De acordo com o autor, a continuidade entre os contextos de transição apresenta-se como um fator positivo para o desenvolvimento humano. Salientando que a ideia de continuidade não significa a manutenção de mesmas práticas, mas sim a garantia de que os processos de mudanças ocorram de formas gradativas, sem alterações bruscas.

Frente aos dados da presente pesquisa ao que se refere à estrutura e à organização espacial das instituições de Educação Infantil e das escolas de Ensino Fundamental, é possível indicar algumas continuidades e diversas discontinuidades nesse momento de transição.

Na Educação Infantil foi possível observar, no transcorrer do ano em que a pesquisa foi realizada, que havia uma variedade de atividades realizadas nas instituições, o que requeria uma diversificação na utilização dos espaços. Obviamente o sistema de rodízio garantia que a variação de contextos fosse preservada, permitindo que as crianças tivessem, durante o período em que se encontravam no CER, a possibilidade de explorarem os espaços que compõem a instituição como um todo.

Destaca-se ainda que a exploração dos espaços dos CERs dependia também das práticas das docentes, as quais apresentavam diferenças entre os contextos e entre as docentes de um mesmo CER, no entanto, o mínimo de variação era resguardado.

Já no Ensino Fundamental a utilização dos espaços era restrita, como não havia rodízio, as crianças permaneciam a maior parte do tempo no mesmo ambiente, mesmo que a natureza da atividade tivesse variação. Pode-se afirmar que existem espaços dentro das escolas que as crianças, no decorrer

de todo ano, não haviam sequer se aproximado. A exploração do espaço externo também era pouco permitida, ficando restrito às aulas de Educação Física e aos momentos de recreio, situação em que tinham previamente delimitado os espaços que poderiam explorar.

Neves, Gouveia e Castanheira (2011) corroboram com esses dados, apontando que no Ensino Fundamental a exploração dos ambientes externos restringia-se ao recreio e às aulas de Educação Física, destacando que as salas de aulas tornam-se o ambiente mais utilizado pelas crianças e docentes.

Pode-se considerar assim uma descontinuidade em termos de exploração dos espaços e aproveitamento dos mesmos, uma vez que no Ensino Fundamental os ambientes passam a ser mais restritivos.

Outra descontinuidade que pode ser observada refere-se à forma como os ambientes eram organizados, especificamente as disposições das carteiras e cadeiras nas salas. Nos CERs, a organização comumente utilizada eram os grupos, uma vez que as mesas eram compostas por quatro cadeiras. Quando ocorriam faltas das crianças, alguns grupos ficavam formados por três alunos ou em duplas, mas raramente alguma criança ficava sentada sozinha. No Ensino Fundamental, as salas foram organizadas de formas diferentes. Destaca-se, contudo, que no início do ano, ainda na situação de adaptação, todas as professoras permitiram que as crianças se sentassem em duplas ou grupos, tal qual na Educação Infantil, mas ao final do primeiro bimestre as docentes do Contexto B adotaram a organização em filas individuais e no Contexto A a organização em semicírculos ou duplas.

Pode-se observar, no entanto, que as atividades de leitura, escrita e matemática continuaram a ser realizadas, basicamente, dentro de uma sala composta por mesas, cadeiras e lousa, ou seja, em uma organização similar a que já estava sendo utilizada na Educação Infantil, mostrando assim uma continuidade da utilização do espaço anteriormente adotada. Cabe salientar, contudo, que o tempo delimitado para tal atividade mostra-se muito diferente entre os CERs e as escolas de Ensino Fundamental, sendo muito maior nas escolas.

Em termos de espaço, tanto as instituições de Educação Infantil quanto as de Ensino Fundamental apresentavam uma ampla área externa, salientando que as escolas de Ensino Fundamental possuíam quadra coberta, o que



possibilitava a realização de atividades mesmo em dias de muito sol ou com chuva. Contudo, as escolas não possuíam parques ou brinquedos disponíveis para as crianças, excetuando as situações de Educação Física em que os professores responsáveis disponibilizavam bolas, cordas, bambolês, cones e outros materiais que eram necessários para a realização das atividades.

Em relação ao tempo para brincar no Ensino Fundamental, ele é proporcional ao tempo que era destinado às atividades de alfabetização realizadas, em 2009, nas salas estruturadas da Educação Infantil. Mesmo no início do ano, momento de adaptação das crianças ao novo contexto, o tempo para brincar era, destacando assim, mais uma descontinuidade em relação à distribuição do tempo para as atividades entre esses dois níveis de ensino.

No que tange às atividades de rotina, que englobam a entrada, saída, café da manhã/ tarde, recreio/ lanche e higienização, é possível indicar algumas alterações nas posturas docentes e na organização dos tempos e espaços.

Primeiramente, destaca-se a diferença em relação à supervisão das docentes responsáveis pelas turmas nas atividades de entrada, café da manhã e recreio: enquanto na Educação Infantil há um acompanhamento constante das crianças em todos esses momentos, no Ensino Fundamental a presença das docentes é substituída pela supervisão de um funcionário da escola, mas de forma bastante diferenciada do que ocorria nos CERs.

No Contexto A, há os agentes educacionais, os quais organizam a entrada e o retorno após o recreio, mantendo a supervisão das atividades de forma mais distanciada. Os momentos de saída e de higienização ficam sob supervisão das docentes, de forma bem pontual. No caso do Contexto B, há poucos funcionários destinados às supervisões das crianças, ficando a organização das filas a cargo das docentes e das próprias crianças.

Outra questão diferenciada é em relação ao café da manhã e ao recreio (lanche): enquanto na Educação Infantil esse momento se constituía, além da situação de alimentação, em uma oportunidade de aprendizagem, na qual havia regras e uma sequência de ações, sendo que algumas docentes aproveitavam a situação para interações e conversa sobre a importância da alimentação saudável, no Ensino Fundamental o café da manhã/ tarde caracterizava-se em uma ação com menor intencionalidade educativa, a qual

era feita sem a presença da docente (Contexto B) ou de forma acelerada (Contexto A). Já o recreio se configurava em um momento de “descanso” para as professoras e a oportunidade das crianças comerem, brincarem, irem ao banheiro e beberem água.

Há que se destacar também a descontinuidade que há na transição desses dois níveis de ensino quando se trata das situações de higienização. Na Educação Infantil adota-se como prática constante a transmissão da importância da higiene pessoal, como a lavagem das mãos e a saúde bucal. Foi possível observar constantes situações organizadas para que as crianças realizassem ações nesse sentido, possibilitando que aos poucos pudessem ser internalizadas como um hábito. Nas escolas de Ensino Fundamental observadas, essa preocupação só era existente se a higiene das mãos interferisse na limpeza dos cadernos. Salienta-se que em relação à saúde bucal, o dentista a cada dois meses buscava as crianças na sala para ensinar como realizar a escovação, restringindo-se a esse momento as ações nesse sentido.

Assim, pode-se afirmar que, apesar de as escolas manterem rotinas, o que consiste em uma continuidade entre os ambientes, há diversas descontinuidades em relação às ações rotineiras desenvolvidas nos dois ambientes.

O que se pode concluir é que há rupturas no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em termos de organização dos espaços e dos tempos destinados para a exploração destes. Pode-se salientar ainda que a escola da rede municipal de ensino pesquisada apresentava um esforço maior em proceder a adaptações para receber as crianças que nesse nível de ensino adentraram, diferenciando-se da escola da rede estadual. Apesar de algumas iniciativas, tais alterações não se mostraram suficientes. Como afirma Almeida (2009, p. 104), “a organização e oferta dos espaços e materiais não atendem às especificidades da infância, e mais, não dão conta de oferecer experiências que, efetivamente, ampliem as possibilidades de formação cultural”.

Observa-se que as concepções em relação ao que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm como funções afetam diretamente as práticas das

docentes, direcionando as organizações de espaços, de tempos e seus fazeres docentes.

Corsino (2006) salienta que os espaços disponíveis e utilizados para a realização das atividades devem ser interpretados como ambientes sociais, em que as docentes têm o papel imprescindível e decisivo em sua organização e disposição dos recursos, mas principalmente na distribuição de tempo para cada tipo de atividade, nas formas de mediar e se relacionar com as crianças, os contextos, objetos e símbolos, instigando-as a adquirir conhecimento.

Os tipos de atividades desenvolvidas em cada um dos níveis de ensino, portanto, têm estreita relação com os direcionamentos que as Secretarias (Estaduais e Municipais) definiam como papel a ser desenvolvido por essas instituições, assim como a organização e funções definidas por cada instituição, particularmente, aliadas às concepções individuais de cada docente.

Sendo assim, as práticas docentes mostraram-se divergentes entre si, mesmo quando comparadas entre as mesmas instituições do mesmo nível de ensino. Contudo, vale salientar que nas escolas de Ensino Fundamental, as divergências entre as docentes foram menores.

Enquanto as crianças estavam frequentando a Educação Infantil, as atividades desenvolvidas dentro do ambiente educacional mostravam-se bastante variadas, intercalando atividades de leitura, escrita, matemática, brincadeiras, atividades gráficas, vídeos, entre outras. No Ensino Fundamental, apesar de ainda existir uma diversidade de atividades, a centralidade encontra-se nas ações voltadas para o aprendizado da leitura e da escrita.

Apesar da frequência das atividades de leitura e escrita serem diferentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pode-se encontrar semelhanças nas práticas adotadas pelas docentes de ambos os níveis de ensino. As atividades eram comumente decididas pelas docentes, as quais definiam o objetivo, as formas de desenvolvê-las, o espaço e o tempo despendido para a realização das mesmas. A maioria das docentes adotava a postura de explanar a atividade inicialmente na frente da sala e depois supervisionar a realização da mesma, passando entre as carteiras das crianças.

Destaca-se que as formas de se relacionar das docentes da Educação Infantil nas atividades de leitura, escrita e matemática mostravam-se autônomas e mediadoras, diferindo da professora Beatriz (P4) e de todas as docentes do Ensino Fundamental que se mostravam mais diretivas, embora às vezes adotassem posturas mediadoras, que podem ser compreendidas como uma descontinuidade.

Salientam-se as estratégias e a ênfase dada pela docente da Educação Infantil professora Beatriz (P4) em seu trabalho voltado à alfabetização e ao controle da disciplina das crianças, próximas aos moldes da cultura do Ensino Fundamental, como forma de “prepará-las” para a adaptação na nova escola.

No que tange às brincadeiras, pode-se destacá-las como uma das mais salientes descontinuidades na transição entre esses dois níveis de ensino. Nos CERs, o brincar apresenta-se como uma atividade considerada muito importante a ser desenvolvida com as crianças, tendo espaços e tempos reservados diariamente para a sua realização. Contudo, percebe-se que a brincadeira é concebida como uma atividade livre, com necessidade de poucas intervenções das docentes, as quais passam a maior parte do tempo supervisionando as atividades, organizando os espaços, os conflitos e as regras de integridade física das crianças e dos ambientes utilizados. São poucas as ocasiões observadas nas quais as docentes da Educação Infantil realizavam as brincadeiras em conjunto com as crianças, excetuando a professora Bárbara (P3) do Contexto B que equilibrava em sua prática as brincadeiras livres e as dirigidas.

No Ensino Fundamental, as brincadeiras perdem sua centralidade, passando a ser consideradas como “descanso”, uma recompensa a ser recebida após terem cumprido todos os deveres. A frequência das brincadeiras mostra-se baixa, destinada às aulas de Educação Física e ao recreio, sendo assim, as docentes responsáveis pelas salas pouco se envolviam nessas atividades. Nas raras situações observadas de brincadeira, as práticas das docentes aproximavam-se das desenvolvidas por quase todas as docentes dos CERs pesquisados, ou seja, eram consideradas atividades livres, sem necessidade de intervenções e sem intencionalidade.

Como afirma Borba (2006, p. 34), é necessário repensar as rotinas, a organização dos conteúdos e das atividades, para que seja possível possibilitar

tempo e espaço nas escolas de Ensino Fundamental para o brincar. A autora afirma que há um “aprisionamento” das práticas adotadas nas escolas devido à rigidez dos horários e a quantidade de conteúdos preestabelecidos a que se deve dar resposta, não permitindo que se encontre o espaço para “a fruição, para o fazer estético ou para a brincadeira. Cabe então a pergunta: é possível organizar nosso trabalho e a escola de outra forma, de modo que esse espaço seja garantido?”

No que se refere às atividades de contação de história, pode-se perceber uma continuidade nas práticas pedagógicas adotadas pelas docentes nos CERs e nas escolas de Ensino Fundamental, sendo um recurso pouco utilizado, tendo em vista os dados coletados durante o período em que a pesquisadora esteve nos contextos pesquisados. Normalmente, a leitura estava associada a alguma atividade relacionada à alfabetização como tema sobre a água, dia das crianças, as florestas ou com o objetivo de produzir um documento de interpretação do texto, seja escrito ou por meio de atividades gráficas.

Outro ponto importante a ser destacado é que em todos os contextos pesquisados, foi possível observar, em inúmeras ocasiões, a leitura como uma atividade a ser cumprida, como se o processo correto seria que ela fosse realizada com todas as crianças em silêncio, sem questionamentos e sem manifestação de ideias, sugestões ou proposição de desfechos, caso contrário as participações seriam consideradas intromissões na contação de histórias, atitudes que atrapalhavam o desenvolvimento da atividade.

Em relação aos vídeos, pode-se afirmar que estes eram raramente utilizados com uma intencionalidade didática. As docentes optavam por trazer para as crianças desenhos ou seriados como do “Sítio do pica-pau amarelo”, e dificilmente traziam algum documentário ou filme.

As exibições dos filmes nos CERs ocorriam com maior frequência do que no Ensino Fundamental, provavelmente devido ao rodízio das salas, o qual garantia um dia da semana na sala de multimeios. Essas exibições, tanto nos CERs quanto nas escolas, não apresentavam um planejamento prévio, inúmeras vezes as crianças encerraram a atividade sem finalizarem o filme, restando ainda partes a serem assistidas, sendo que nem sempre havia prosseguimento das atividades nos dias subsequentes.

No que tange às músicas e cantigas, pode-se concluir que havia uma variação nas formas das cantigas utilizadas em cada uma das salas dos CERs e nas escolas de Ensino Fundamental pesquisadas. No Contexto A da Educação Infantil, as músicas eram comumente usadas para aguardar as entradas para o café ou a saída. No caso da professora Beatriz (P4) do Contexto B, as músicas eram somente utilizadas em situações de ensaios, práticas adotadas pelas docentes do Ensino Fundamental. Divergindo das demais, a professora Bárbara (P3) adotava as práticas anteriormente citadas, mas ampliando-as, pois utilizava as músicas em diversas ações cotidianas na instituição, utilizando-as constantemente com variação nos objetivos. Salienta-se que as músicas sempre eram ações decididas pelas docentes.

As atividades episódicas foram organizadas e postas em ações de diversificadas maneiras, contudo, foi possível criar um padrão referente à postura das docentes e das crianças frente à organização dos ensaios e nos dias das apresentações para o público. Pode-se afirmar que eram considerados momentos em que havia ambiguidade entre os sentimentos das docentes, pois, ao mesmo tempo em que diziam gostar dos ensaios e de pensar nas festividades, demonstravam grandes tensões em relação ao dia da apresentação, temendo que acontecessem imprevistos ou que os familiares não gostassem das apresentações por elas organizadas. Sendo assim, as docentes decidiam como seria a apresentação e buscavam controlar a disciplina das crianças.

Ao analisar os dados advindos dos CERs e das escolas, pode-se concluir que há situações que levaram à variação das posturas das docentes, sendo que em outros casos não havia modificação de estratégias de ensino, correção, disciplina e interação das docentes.

Pode-se afirmar que as concepções das docentes afetam nitidamente as suas ações e práticas frente às crianças. Salienta-se a forma de trabalho da professora Beatriz (P4) da Educação Infantil, que apresentou grande proximidade com as docentes do Ensino Fundamental, tendo a leitura, escrita e a matemática como centralidade em seus trabalhos, apresentava um menor envolvimento afetivo com as crianças, um maior controle sobre seus comportamentos, sendo mais diretiva.

As docentes do Contexto A e a professora Bárbara (P3) da Educação Infantil apresentavam práticas que em alguns momentos se aproximam muito entre si, apesar de suas divergências. A postura mais mediadora, a afetividade e uma maior preocupação com a ludicidade poderiam ser destacadas nas práticas dessas professoras. Sublinha-se ainda uma maior preocupação da professora Bárbara (P3) em oferecer atividades lúdicas para as crianças e garantir a maior participação das mesmas em quase todas as atividades realizadas no CER.

Assim sendo, pode-se afirmar que as docentes da Educação Infantil, apesar de estarem realizando seus trabalhos em uma mesma rede de ensino municipal, apresentavam práticas distintas e/ou semelhantes entre si, influenciadas por suas concepções sobre o que é ser criança e ser aluno. Destaca-se a alteração na legislação, que amplia o Ensino Fundamental obrigando as crianças a entrarem mais cedo nesse nível de ensino, e influencia também as práticas das professoras, questão que se discutirá de forma mais consistente no próximo capítulo.

Pode-se afirmar que inúmeras foram as descontinuidades encontradas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, principalmente no que se refere à frequência das atividades relacionadas ao lúdico e ao brincar, além da mudança nos espaços e nas posturas docentes em cada um desses ambientes. As continuidades maiores foram encontradas no caso da professora Beatriz (P4), que assumia na Educação Infantil um papel de docente mais rígida e centrada na alfabetização, apesar de, no entanto, garantir às crianças o direito ao brincar diariamente, mais por imposição dos CERs do que por concepções docentes.

Apesar das práticas da professora Beatriz (P4) serem as que mais permitiram a continuidade no Ensino Fundamental, há que se refletir sobre isso. A proposta dos documentos do MEC é que o primeiro ano do Ensino Fundamental fosse repensado e não que a Educação Infantil se transformasse em um preparatório para o nível subsequente de ensino

Como é definido pelas Orientações Gerais do MEC:

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-



las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. *É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.* (MEC, ORIENTAÇÕES GERAIS, 2006, p. 22)

A prática de transformar a pré-escola ou última etapa da Educação Infantil em um momento preparatório para a próxima etapa de escolarização, focalizando a alfabetização como sua função principal, já fora apontada no trabalho de Angotti (2001, p. 59), em que a autora revela o “processo de formalização excessiva ao qual estão submetidas as crianças dentro das instituições pré-escolares”. A autora salienta a exposição das crianças, participantes de sua pesquisa, a atividades repetitivas e mecânicas, recheadas de folhas mimeografadas, cartilhas e cadernos de linguagem.

Assim, tal constatação feita pelo presente estudo não é uma novidade, nem tão pouco está restrita a um único ambiente. Contudo, a proposta de ampliação do Ensino Fundamental e a necessidade de se repensar uma proposta para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental seriam uma possibilidade de se refletir sobre as crianças e suas especificidades, como salientava Nascimento (2007, p. 28), buscando “revisitar velhos conceitos e colocar em cheque algumas convicções”, sendo esse um exercício que requer tomada de consciência e postura pessoal, aliado ao fortalecimento da organização coletiva. Frente aos primeiros dados discutidos, pode-se afirmar que muito ainda precisa ser feito.

Destaca-se ainda que é necessário levar em consideração os dados da realidade de cada uma das instituições para não incorrer no erro de julgamentos apressados sobre as práticas das docentes pesquisadas. Como afirma Motta (2011b, p. 144), as docentes, além de possuírem histórias individuais próprias, são também o retrato da rede (municipal ou estadual) em que estão inseridas, “reproduzindo em suas práticas, mais ou menos solitárias, a realidade das extremidades dos segmentos da Educação Básica, a qualidade da formação inicial e continuada que tiveram e têm acesso” e, principalmente,



as descontinuidades que as propostas (ou falta de propostas) de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental propiciam.

## SEÇÃO IV

### 4 - Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: influências múltiplas para o desenvolvimento humano

“Como eu vou saber da terra, se eu nunca me sujar? Como eu vou saber das gentes, sem aprender a gostar? Quero ver com os meus olhos, quero a vida até o fundo, Quero ter barro nos pés, eu quero aprender o mundo!”  
(PEDRO BANDEIRA)

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não se mostra uma novidade, uma vez que ela já ocorre há algum tempo, contudo, analisar esse momento tão singular na vida escolar das crianças, influenciado por uma alteração na política educacional que acarreta a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, obrigando a entrada das crianças de 06 anos nesse nível de ensino, pode ser considerado um novo momento de estudo para tal transição.

Neves, Gouveia e Castanheira (2011) destacaram que tal transição mostra-se um momento crítico, uma vez que diversas mudanças em termos de concepções de infância e das funções escolares ocorrem. Salientam que no Ensino Fundamental há um maior controle corporal e a permanência por muitas horas na realização de atividades de letramento e alfabetização, diferenciando-se da Educação Infantil, e que tais mudanças podem afetar o desenvolvimento infantil.

As situações de transição são foco de interesse dos estudos desenvolvidos por Bronfenbrenner (1996, p. 22) que define que a transição ecológica ocorre “sempre que a posição da pessoa no meio ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos”, assim, toda transição ecológica “constitui, com efeito, um experimento natural conveniente, com um planejamento integrante antes-depois, em que cada sujeito pode servir como seu próprio controle”.

As transições ecológicas, segundo Bronfenbrenner (2011, p. 89), são importantes fatores que afetam o desenvolvimento humano, uma vez que quase sempre envolvem mudanças de papéis, alterando também as “expectativas por condutas associadas a determinadas posições na sociedade.

Os papéis têm uma força mágica de alterar a maneira pela qual as pessoas são tratadas, como agem, o que fazem e inclusive o que pensam e sentem”

No presente estudo, tanto os ambientes (instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental) como os papéis (uma concepção de criança para uma de aluno), são alterados e, conjuntamente, as expectativas e ações que são direcionadas às crianças.

Na sociedade contemporânea é “natural” associar a imagem de criança com a de aluno, considerando que “ser aluno” se constitui no ofício infantil, contudo, essa categoria é uma construção social. De acordo com Gimeno-Sácristan (2005), é comum os seres humanos naturalizarem e considerarem como correto alguns papéis, comportamentos, situações e ações que acontecem rotineiramente, esquecendo-se de que estes são produtos sociais. Assim, é “tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana, que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (GIMENO-SACRISTÁN, 2005, p. 13). Torna-se “normal” as crianças de determinadas idades frequentarem instituições escolares. Como afirma o autor, a escolaridade em nossa sociedade transformou-se em um fato tão natural que seria estranho imaginar o mundo de outra forma.

A institucionalização das relações pedagógicas advém do processo sócio-histórico da “construção do sentimento de infância” (ARIÈS, 1978), a qual remonta do século XVI às classes mais abastadas da sociedade europeia. A concepção da criança pura e inocente cria a necessidade de segregá-la do mundo adulto contaminado pelas “maldades e vícios”, assim, a família primeiramente e, mais tarde, as instituições escolares passam a se caracterizar como os dispositivos destinados a socializarem as crianças e salvaguardá-las das mazelas.

De acordo com Sarmiento (2011, p. 588), a escola obriga as crianças a assumirem “o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas”. É a escola, segundo o autor, a responsável pela “desprivatização” das crianças, desvinculando-as do espaço doméstico, no qual recebiam cuidados exclusivamente de seus responsáveis. Conjuntamente com a instituição da escola, a infância passa a ser considerada uma categoria social composta pelos cidadãos futuros, os quais estão em

preparo ainda. Pode-se afirmar que, junto com a escola, há a “invenção do aluno” (GIMENO-SÁCRISTAN, 2005).

Portanto, ser aluno é uma das várias formas possíveis de se viver a infância, sendo mais ou menos comum dependendo da sociedade que se está analisando. Como afirma Gimeno-Sácristan (2005, p. 105), não se pode considerar a escolarização como uma condição universal, “posto que todas as crianças não estão escolarizadas, nem têm uma escolaridade semelhante do ponto de vista qualitativo. Todos os alunos pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são alunos”. Apesar de não ser natural, há que se destacar que o processo de universalização do ensino e da escolarização massiva ocorrido nas sociedades ocidentais nos últimos séculos influenciou as práticas pedagógicas e as tradições que envolvem as instituições escolares, afetando, assim, as expectativas relacionadas ao papel de aluno, tornando a infância uma etapa da vida fundamentalmente destinada ao “preparo” para o futuro, o que deve ocorrer por meio da educação em instituições especializadas, sendo esta função dos adultos.

Gimeno-Sácristán (2005) vai destacar que as categorias infância, alunos e crianças são criações dos adultos, os quais vão direcionar, em certa parte, as práticas de estar e trabalhar com elas. Por meio dessas concepções atribuídas pelos adultos, criam-se atribuições e características que se considera que sejam normais de todos os alunos possuírem. Não há um questionamento se são características realmente universais, se sempre foram dessa forma e quais as reais consequências para o desenvolvimento infantil.

Essa concepção cristalizada faz com que se compreenda que “o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos como se os dois conceitos fossem equivalentes”. (GIMENO-SÁCRISTAN, 2005, p. 15)

O significado que o termo aluno tem em nossa sociedade advém do conhecimento acumulado ao longo dos tempos, referente à forma de compreender as crianças que estão sendo escolarizadas. Destaca-se que em nossa sociedade é provável que a grande maioria das pessoas tenha experienciado o papel de aluno, mesmo que por pouco tempo, o que possibilita que se criem generalizações sobre o que é “ser aluno”. Como afirma Gimeno-Sácristán (2005, p. 20), “ninguém nos ensina a ser aluno ou nos teoriza o que é

ser aluno. Não é preciso. Sabemos de antemão graças às vivências que tivemos como tal”

É importante, contudo, compreender que o conceito aluno é uma categoria construída socialmente, “radicada em realidades culturais discursivo-práticas a partir das quais dotamos de significado essas categorias” (GIMENO-SÁCRISTAN, 2005, p. 104). A escola, as crianças e os alunos são frutos da acumulação de ideias, expectativas e valores que vão se desenvolvendo e criando um padrão, uma característica persistente que se deve apresentar quando se assume este papel. Os modelos educacionais propostos e desenvolvidos nas escolas são, portanto, um resultado final de como se concebe a infância e as formas de educá-las.

Compreende-se assim que os conceitos de aluno, criança e infância são desenvolvidos por pessoas, num dado tempo histórico, numa cultura e sociedade específica, portanto, mutáveis. É importante se destacar que as crianças e jovens não são os mesmos do passado, pois vivem em sociedades diferentes, questões essas que devem ser enfatizadas quando se pensa num momento tão crítico como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Apesar de se compreender que tais categorias são mutáveis, há que se destacar a força que as expectativas, valores e regras que foram fixadas pelos adultos exercem ao que se deve esperar do aluno, da criança e das ações que se desenvolvem para a sua educação e cuidado. Segundo Gimeno-Sácristan (2005), as instituições escolares vão adotar formas de organizar suas práticas, seus tempos e espaço com o objetivo de proteger as crianças, segundo as concepções dos adultos.

A escola tradicional adotou um modelo formal envolvido numa concepção academiscista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício legítimo do poder disciplinar pelo adulto que a “educa”. O saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado. (GIMENO-SÁCRISTAN, 2005, p. 29)

Contudo, a Sociologia da Infância nas últimas duas décadas tem apontado para a necessidade de se repensar as infâncias, as crianças e escolas, adotando um olhar que compreende a criança como um ser ativo, situado no tempo e no espaço, ator, autor, produto e produtor da cultura. Portanto, como afirma Borba (2006), é imprescindível que ao estudar as instituições escolares deva se atentar para todos os sujeitos que compõem esse ambiente, focando também as crianças em sua alteridade, de forma direta e participativa, ouvindo suas concepções e vivências, ou seja, compreendendo sua subjetividade.

Compreender essa transição de ambientes e de papéis, adotando a perspectiva Bioecológica, possibilita uma investigação que não se centra somente nas questões objetivas, portanto, observáveis, mas também nas expectativas, vivências e experiências de todos os sujeitos que participam desse processo. Como afirma Bronfenbrenner (2011, p. 44),

as características cientificamente relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano incluem não apenas suas condições objetivas, mas também a maneira pela qual essas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que vivem nesse ambiente.

É importante salientar que, para a perspectiva Bioecológica, não se considera as questões objetivas ou subjetivas mais ou menos influentes no desenvolvimento humano, mas sim, que essas forças são interdependentes e influenciam-se mutuamente. (BRONFENBRENNER, 2011)

Funde-se a isso a preocupação em buscar compreender as questões subjetivas advindas das crianças, as quais são consideradas pela perspectiva Bioecológica e pela Sociologia da Infância como produtos e produtoras de culturas. Como afirma Borba (2006), as crianças são sujeitos que sentem, pensam, refletem, criam e recriam, portanto, é necessário pesquisar junto a elas para se compreender um pouco de suas concepções, vivências, expectativas e culturas.

Sendo assim, compreender as transições, acompanhando as continuidades e descontinuidades advindas da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, focando as concepções, vivências e expectativas (subjetivas) dos sujeitos participantes aliadas às questões objetivas, mostra-se

relevante, pois possibilita o conhecimento das questões que podem afetar a trajetória de desenvolvimento infantil.

Cabe destacar que as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental apresentam, segundo Rocha (1999), funções e formas de se organizar culturalmente diferentes. Enquanto a brincadeira, o lúdico, a utilização dos espaços externos são priorizados nas instituições de Educação Infantil, o domínio da leitura e da escrita, em ambientes de maior controle do tempo, espaço e dos corpos infantis, mostram-se função primordial das escolas de Ensino Fundamental.

As funções e expectativas destinadas a cada um dos níveis de ensino podem ser alteradas, uma vez que são construídas cultural e historicamente, contudo, como afirma Gimeno-Sácrstan (2005, p. 143), a forma que as instituições são organizadas, as sequências de tarefas, a regulação do tempo, o papel dos professores e as tarefas que cabem a cada um dos sujeitos desses ambientes adquirem tal autonomia “que chegamos a perder a consciência do poder que têm de nos dirigir. Mais do que governá-los, eles é que nos governam”.

Ao se pensar em continuidades entre os ambientes, está se propondo que haja uma reflexão sobre as práticas, organizações, tempos-espacos e concepções sobre infâncias, crianças e alunos, com o intuito de diminuir possíveis rupturas, as quais, segundo Bronfenbrenner (1996), não são positivas ao desenvolvimento humano. Ressalta-se que as atividades molares que, segundo o autor, representam a manifestação mais imediata do desenvolvimento da pessoa e do ambiente, devem ser comportamentos continuados e persistentes ao longo do tempo, sendo necessário que o indivíduo se envolva em atividades cada vez mais complexas para que se desenvolva. Sendo assim, quando se defende a continuidade, está se afirmando que alterações bruscas devem ser evitadas, e que seja garantindo, no entanto, que haja aumento na complexidade das atividades as quais o indivíduo em desenvolvimento participa.

Acompanhar a transição, observando continuidades e descontinuidades desse processo, mostra sua relevância também quando discutimos o desenvolvimento ao longo do tempo. Segundo Bronfenbrenner (2011, p. 117), o modelo de cronossistema “permite identificar o impacto dos eventos e

experiências anteriores, isolada ou sequencialmente, no desenvolvimento subsequente”. A forma mais simples que se pode destacar são as transições normativas (como no caso a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental) e não-normativas (doença ou mortes, por exemplo). O autor vai salientar que uma das estratégias para se compreender tais transições seriam as pesquisas longitudinais em curto prazo, em que os dados são obtidos em um mesmo grupo de indivíduos, antes e depois de uma situação de transição, normalmente de caráter normativo, exatamente a proposta do presente estudo.

A entrada das crianças no Ensino Fundamental por si só já se configura em um importante momento de mudanças. Entretanto, quando essa transição acontece em um momento de implementação de uma nova política educacional como a ampliação para nove anos desse nível de ensino, torna-se mais relevante e urgente o conhecimento desse processo. De acordo com Bronfenbrenner (2011, p. 91),

O conhecimento e a análise das políticas públicas são essenciais para o progresso da ciência desenvolvimental porque chamam a atenção do investigador para aspectos do ambiente imediatos e remotos, que são críticos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da pessoa. Este conhecimento e análise também podem revelar suposições ideológicas subjacentes, e às vezes profundamente limitantes, na formulação de problemas e delineamentos de pesquisa, portanto, no alcance dos possíveis achados. Uma integração funcional entre a ciência e as políticas públicas naturalmente não significa que as duas devam ser confundidas. Ao examinar o impacto das questões de políticas públicas na pesquisa básica sobre o desenvolvimento humano, é essencial distinguir as interpretações fundamentadas na evidência empírica daquelas enraizadas em uma preferência ideológica. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 91)

Desta forma, compreende-se que as políticas públicas compõem o macrossistema e que, portanto, determinam as propriedades que compõem o micro, meso e exossistema, influenciando a vida cotidiana das pessoas, pois de certa forma governam o curso e o desenvolvimento dos indivíduos. Compreender essas influências de um ambiente não imediato permite analisar como elas afetam os processos e resultados desenvolvimentais desencadeados nos contextos mais próximos.



É com esse intuito que a presente seção se propõe a discutir as concepções que crianças, docentes e responsáveis apresentam sobre a Educação Infantil, suas vivências e reminiscências, além de discutir as expectativas e vivências dos sujeitos referentes ao Ensino Fundamental. Os resultados aqui apresentados têm por base as análises realizadas das entrevistas e diários de campo coletados no ano de 2009, na Educação Infantil e em 2010 no Ensino Fundamental, além dos desenhos produzidos pelas crianças.

#### **4.1- Educação Infantil: vivências e reminiscências**

As instituições de Educação Infantil atendem às crianças de 0 a 05 anos, assim, ficam responsáveis por uma etapa de desenvolvimento da criança que possui peculiaridades, necessitando constante atenção. Para além da importância em termos do desenvolvimento das crianças, a Educação Infantil é um direito e, portanto, deve ser assegurado.

De acordo com o RCNEI (1999, p. 13), especificamente no volume I, as crianças na Educação Infantil devem ser compreendidas e respeitadas em suas individualidades, contudo, há que se saber que essa é construída na coletividade. Assim, há que se garantir “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, considerando suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.”.

Tendo em vista a relevância da Educação Infantil e da importância de compreender as vivências e percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, o presente tópico tem como objetivo apresentar e discutir as percepções, concepções e vivências que responsáveis, docentes e crianças apresentam sobre a Educação Infantil, analisando o quanto a ampliação do Ensino Fundamental pode ter afetado as funções e dinâmicas dessa instituição. Além disso, visa analisar as reminiscências que os sujeitos participantes apresentam sobre essa instituição, um ano após a sua entrada no Ensino Fundamental.

De acordo com os dados coletados, a escolha da instituição de Educação Infantil que as crianças participantes da pesquisa frequentariam foi realizada pelos responsáveis devido a sua localização, uma vez que as

mesmas estão próximas às residências das famílias. De acordo com as mães, os CERs são considerados muito bons, indicados como um local seguro para as crianças.

Das seis crianças participantes do Contexto A, uma estava na instituição de Educação Infantil desde os 02 anos, quatro crianças desde os 03 anos e somente uma entrou aos 04 anos. Destaca-se que esta última frequenta a quinta etapa, portanto, no momento da pesquisa totalizava dois anos na instituição.

No Contexto B, das sete crianças pertencentes a esse CER, três haviam entrado na instituição de Educação Infantil com 02 anos, três com 03 anos e somente uma com 04 anos. Salienta-se que esta última morava em outro Estado na zona rural e, logo que veio para o Estado de São Paulo, foi matriculada no CER, como estava na quinta etapa, frequentou por dois anos a instituição.

As crianças, enquanto ainda estavam na Educação Infantil, demonstravam gostar muito da instituição, sendo que somente uma (do Contexto B) disse que a escola era às vezes chata, justificando que não gostava quando era solicitada a produção de muitas atividades em um mesmo dia.

Gosto, às vezes tem coisa chata, muito trabalhinho.  
(Neymar (C12) – 5ª etapa – Contexto B)

Eu amo muito a escola.  
(Rafaela (C7) – 4ª etapa – Contexto A)

Eu não queria sair mais daqui, não queria nunca mais.  
(Andrea (C1) – 5ª etapa – Contexto A)

Eu amo a escola, eu só faltei por que eu tava doente, num parava de tossir, toda a hora tossia muito forte.  
(Everton (C3) – 4ª etapa – Contexto A)

Em suas representações gráficas da instituição, as crianças apresentam, na maioria dos desenhos, a área livre, referente à areia, aos brinquedos e ao ambiente em que há árvores e plantas, sempre com muitas cores, destacando que o prédio da escola aparece em alguns desenhos, mas sempre como parte da paisagem e não como o ambiente de ação.



**Figura 1 – Minha escola – “O escorregador”.** Produzido por: Mariana (C3) 4ª etapa – Contexto A. (Sol, borboleta, flores e escorregador de arco-íris)



**Figura 2 – Minha escola – “Parquinho”.** Produzido por: Gustavo (C6) 5ª Etapa – Contexto A. (Tanque de areia à esquerda, árvores, “gaiola” e escorregador)



**Figura 3 – Minha escola – “Brincando no parque”. Produzido por Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B. (Escola, árvore, nuvens, sol, amigos brincando no parque, e flor)**



**Figura 4 – Minha escola – “Brincar de lego”. Produzido por Matheus (C11) – 5ª etapa – Contexto B. (Matheus, caixa de lego, árvore e castelinho da areia)**

É saliente o apreço que as crianças têm pela área destinada ao brincar e ao contato com a natureza. Destaca-se que em nenhuma das produções realizadas pelas crianças enquanto essas estavam frequentando os CERs havia menção às salas que compunham as instituições.

No ano subsequente, quando as crianças já estavam frequentando o Ensino Fundamental e foram requisitadas a desenhar a instituição de Educação Infantil, todas, sem exceção, apresentaram sentimentos de saudades e muito carinho pelos CERs. As crianças, em sua maioria, relembavam em primeiro lugar dos espaços de brincar que existiam nas instituições e diziam sentir saudades das docentes.

**Tatiana:** ah, eu lembro do escorregador da creche. Queria ir pra lá.

**Pesquisadora:** Por que você queria ir pra lá?

**Tatiana:** Brincar na areia.

**Adriana:** No escorregador.

**Neymar:** Ah tia e a casinha?

**Matheus:** E o balanço.

**Tatiana:** Eu lembro do castelinho.

**Pedro:** Eu lembro do negócio de subir.

**Pesquisadora:** Tinha muita coisa pra brincar?

**Todos:** É.

**Pesquisadora:** E vocês sentem falta dessas coisas?

**Matheus:** Eu tô sentindo muito.

(Tatiana (C8) – 1ºA, Neymar (C12), Matheus (C11) – 2ºA e Adriana (C9) – 2ºB – Contexto B)

Os desenhos produzidos pelas crianças, um ano após terem saído da Educação Infantil, apresentam características muito assemelhadas aos que foram realizados enquanto estavam nos CERS, ou seja, valorização das áreas externas, sempre relacionados à natureza e com a utilização de variadas cores.



**Figura 5 – Minha escola. Produzido por Tatiana (C8) – 1ºA – Contexto B.** (Sol, nuvens, árvore, areia, brinquedos , flores e Tatiana brincando)



**Figura 6 – Minha escola do ano passado. Produzido por Andrea (C4) – 1ºC – Contexto A.** (Gira-gira, árvores, balanço, sol, nuvens, flor e corações)



Os espaços que compõem a escola são primordiais para o desenvolvimento das crianças, nesse sentido, é imprescindível que os mesmos sejam pensados para atender à pluralidade das infâncias, organizando-os e destinando-os para que as crianças possam viver esse momento de suas vidas, com seus direitos e deveres resguardados (NASCIMENTO, 2006).

As representações das crianças aliadas às suas concepções permitem afirmar que as áreas que compunham as instituições de Educação Infantil possibilitavam uma variedade de vivências, principalmente relacionadas ao brincar e ao contato com as áreas livres, as quais incluem árvores e plantas.

É possível afirmar que a organização dos tempos e dos espaços dos CERs permitia que houvesse um contato com a natureza, estimulando a observação, a experimentação, as trocas interativas e a ampliação do conhecimento que, segundo Corsino (2006), é uma preocupação que as instituições escolares devem apresentar.

Em relação à função da instituição de Educação Infantil, as docentes do CERs do Contexto A destacam que seria o educar e o cuidar, primando pelo desenvolvimento integral das crianças.

Vou falar aquela frase básica, que a Educação Infantil é responsável pela formação integral da criança. Isso é mesmo, se você colocar que a Educação Infantil recebe crianças de dois meses de vida? Todo o desenvolvimento motor vai depender da berçarista [...] Eu acho, primeiro é a estimulação motora, a estimulação da fala, tudo isso vai repercutir nessa criança que eu vou pegar com três, quatro anos... se ela não for estimulada lá? Ela vai ter um pouquinho de dificuldade daqui pra frente. Independente da condição dela física, ah, ela com um ano, com pouco tempo tá andando, mas se ela foi estimulada e se ela não foi? Será que a dificuldade é dela ou ela não teve oportunidade pra desenvolver aquilo? Então são várias coisas, a educação pega as crianças com dois meses, vai até quatro, cinco anos... é responsável.

( Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A)

A professora Beatriz (P4) do Contexto B destaca ainda que a instituição de Educação Infantil tem como dever preparar as crianças para se adaptarem ao Ensino Fundamental, trabalhando com conteúdos do cotidiano, socialização e possibilitando situações de brincadeiras.

Acho que é... trabalhar esses conceitos de informação de cotidiano, assim, de um com o outro. Formação de saber lidar

com grupo, com as outras crianças. E saber formar eles pra ir pra outra escola, dar um suporte pra eles irem pra ir pra outra escola.

( Beatriz (P4) – 5ª etapa – Contexto B)

As docentes do Ensino Fundamental corroboram com as concepções apresentadas pelas docentes dos CERs no que tange à importância da Educação Infantil no âmbito do desenvolvimento de diversas habilidades e, principalmente, na preparação para a alfabetização e salientam que a Educação Infantil é o local onde a brincadeira deve ser possibilitada e estimulada.

Lá eles ensinam a brincar, a respeitar os colegas e as noções básicas de alfabeto, caderno.

( Betânia (P8) – 1ªA – Contexto B)

Acho que na Educação Infantil deve ser assim, trabalhar bastante a oralidade, o concreto, a brincadeira [...] Não tem que ficar muito preocupado e, ler e escrever não. Escrever o nominho, prestar atenção na letra inicial, nas coisas, nas últimas etapas dar uma preparada nesse sentido, na brincadeira, juntar as coisas. Mas não sentadinhos, pelo amor de Deus, tudo na brincadeira. Igual cartaz com os nomes, quantas letras, quantas vezes a gente abre a boca pra falar o nome... então, tudo isso é uma preparação pra alfabetização (...) Então isso tudo que eu to falando, se eles fazem lá, eles chegam muito mais prontos aqui, mas sem esse sacrifício de caderno, de sala de aula, de nada

( Ângela (P6) – 1ªA – Contexto A)

As responsáveis pelas crianças, ao serem ouvidas em 2009, ano em que as crianças estavam na Educação Infantil, corroboram com as docentes, apesar de haver divergências entre os contextos. De acordo com as famílias do Contexto A, a brincadeira e o respeito são considerados como primordiais de serem desenvolvidos nos CERs, seguidos de rotina, higiene e aprendizagem de leitura.

Ela não via a hora de ir pra escola, porque aqui não tem criança, somos todos adultos, então, é... ela escrevia, perguntava...mas ela gostava de ir pra ficar com as amigas, conversar, brincar nos brinquedos, na areia.

(Amanda (R1) – mãe de Andrea (C4) – 5ª etapa – Contexto A)



Ah pra mim, pra ela, serve pra ter contato com as crianças, com os adultos também, desenvolvimento dela, foi bom! Dentro de casa, nesse mundinho. O mundo é amplo. Contato, areia, parque...

(Helen (R5) – mãe de Helena (C5) – 5ª etapa – Contexto B)

Diferentemente, as responsáveis do Contexto B vão indicar que o foco principal dos CERs é a leitura e a escrita, seguidas pela aprendizagem de rotina e oportunidade de brincar com amigos e desenvolver as regras de convivência.

Aprender a ler, escrever se comportar na escola!

(Renata (R7) – mãe de Rafaela (C7) – 4ª etapa – Contexto B)

Eu acho que, que deve ensinar mais a fazer o nominho dele, que ele aprendeu em casa... conhecer as letrinhas, porque ele aprendeu mais aqui em casa comigo e com a minha filha, né!

(Paula (R13) – mãe de Pedro (C13) – 5ª etapa – Contexto B)

No ano subsequente, as responsáveis de ambos os contextos mantiveram a concepção de que a Educação Infantil tinha como papel o ensino da leitura e da escrita, porém, sublinharam que deve ser permitido o brincar, uma vez que esse será restringido no ambiente do Ensino Fundamental.

Pode-se destacar que as concepções das famílias e das docentes aproximam-se. A percepção que as instituições de Educação Infantil possuem um amplo papel, de educar e cuidar, focando a aprendizagem da leitura e da escrita, mas sem esquecer-se dos valores, da importância do brincar.

Para as crianças do Contexto A enquanto ainda estavam na Educação Infantil, os CERs têm como principal papel ensinar a ler, escrever e cantar, salientando de forma mais enfática a aprendizagem dos conteúdos de leitura e escrita.

**Andrea:** Eu já tô aprendendo a ler e escrever... e fazer letra maiúscula.

**Helena:** Eu também.

(Andrea (C4) e Helena (C5) – 5ª etapa – Contexto A)

Eu aprendo a ler, escrever e ler as letrinhas do alfabeto e as musiquinhas.

(Mariana (C3) – 4ª etapa – Contexto A)

No Contexto B, as concepções apresentam-se um pouco mais ampliadas e bastante variadas, a maioria das crianças indica que as principais funções seria ensinar a ler, escrever e conviver com os colegas, mas ainda destaca a importância de serem oportunizadas situações de brincadeira, desenhos, pinturas, ensino de músicas e cantigas.

Número, letra... a gente tá quase na última letra do alfabeto.  
(Matheus (C11) – 5ª etapa – Contexto B)

Letrinha, número e pra... pra num machuca os outros.  
(Everton (C2) – 5ª etapa – Contexto A)

**Pesquisadora:** O que vocês acham que deve ser ensinado, aprendido aqui na creche?

**Rafaela:** Brincá...

**Pesquisadora:** Brincar?

**Rafaela:** Brincá com as bonecas...

**Tatiana:** Brincá na casinha.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa?

**Rafaela:** Trabalhinho...

**Pesquisadora:** Trabalhinho.

**Rafaela:** Tarefa.

(Rafaela (C7), Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B)

Pode-se observar que a aprendizagem da leitura e da escrita aparece como um forte papel da Educação Infantil tanto na quarta como na quinta etapa de ambos os CERs.

As concepções sobre a função da Educação Infantil mantiveram-se praticamente as mesmas após um ano longe desse ambiente. Contudo, as crianças apresentaram uma maior convicção sobre a variedade das atividades propiciadas na Educação Infantil, afirmando que são diferentes do que vivenciaram no Ensino Fundamental, destacando a importância que o brincar e a diversidade de espaços representam na Educação Infantil.

**Pesquisadora:** E conta pra mim, o que a creche ensinava, pra que ela servia?

**Neymar:** Brincá.

**Pesquisadora:** Brincar.

**Matheus:** Escrever só um pouquinho.

**Pesquisadora:** Escrever um pouquinho.

**Neymar:** Nos ia na salinha, só um pouco.

**Tatiana:** Tia, quando eu vim nessa escola era diferente.

**Adriana:** Lá a gente escorregava no escorregador.

**Éder:** Estudava um pouquinho.

**Tatiana:** Desenhava.

**Rafaela:** Pintava.

(Rafaela (C7), Tatiana (C8) – 1ªA, Matheus (C11), Neymar (C12) – 2ªA, Adriana (C9) e Éder (C10) – 2ªB – Contexto B)

Fica destacado nas falas das crianças que, apesar dos CERs apresentarem práticas de alfabetização, as habilidades desenvolvidas nessas instituições não eram restritas a ler e escrever.

**Pesquisadora:** E vocês liam e escreviam na creche?

**Andréa:** Lia e escrevia, mas eu não sabia tudo ainda.

**Aninha:** Eu sabia, mas eu não ficava com vergonha lá.

**Andréa:** Mas a gente começô a aprender a ler e escrever lá.

**Mariana:** E aqui.

**Andréa:** Eu aprendi nos dois lugares, mas lá a gente brincava, podia brincar lá.

(Aninha (C1), Mariana (C3) 1º ano C, Andréa (C2) – 1ªB – Contexto A)

Pode-se afirmar que os sujeitos pesquisados compreendem que o papel da Educação Infantil é possibilitar o desenvolvimento integral da criança, respeitando os aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e afetivos, propiciando o conhecimento das letras, mas sem necessariamente distanciar-se dos aspectos peculiares da infância.

Como afirma Borba e Goulart (2006, p. 56), as instituições escolares devem propiciar às crianças o acesso e a livre expressão das diversas linguagens, promovendo “a apropriação pelas crianças de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmas”.

Há que se destacar que as instituições de Educação Infantil pesquisadas objetivavam, na maioria das vezes, garantir que as crianças desenvolvessem as suas várias linguagens, contudo, devido à passagem para o Ensino Fundamental, muitas vezes as atividades relacionadas à linguagem escrita sobrepunham-se a outras possibilidades de expressão.

A preocupação com a alfabetização devido à transição para a escola é destacada também nas narrativas das responsáveis que indicaram, em 2009, que o papel da Educação Infantil era amplo, contudo, devido à alteração da idade para a entrada no Ensino Fundamental seria necessário que os CERs

adotassem como seu papel a alfabetização das crianças de 05 e 05 anos e meio.

Eu achava que não, que tinha que ser na escola, mas com a mudança, a gente tem que acompanhar a modernidade... como mudou tudo, tinha que começar como eles começaram mesmo, se preparando pro primeiro ano.

(Amanda (R4) – mãe da Andrea (C4) – 5ª etapa – Contexto A)

Alfabetizar? Tem que ser desde a creche, pra eles poderem acompanhar na outra escola.

(Gabriela (R6) – mãe do Gustavo (C6) – 5ª etapa – Contexto A)

Eu acho que tem que alfabetizar sim, sempre foi. Eu lembro que eu aprendia, fazendo as letras, redondas tinha caderno de caligrafia, era o pré. Era muito ais forte na minha época, eu acho... a gente escrevia mais no caderninho. Hoje tem muita folha, a criança só complementa. Antes as crianças tinham que fazer, a professora fazia o A na lousa e você tinha que indo até o final da linha, mas eu acho que funcionava.

(Elisa (R10) – mãe de Éder – 5ª etapa – Contexto B)

Destaca-se que a ideia de alfabetização corrente entre as responsáveis diz respeito ao uso de cadernos, cópias de lousa e escrita de textos. Somente duas mães do Contexto B apresentaram uma concepção de alfabetização por meio de atividades lúdicas.

Eles aprendem brincando, eles colocam na cabeça que é uma brincadeira, que não é obrigação. “Nossa mãe, hoje aprendi tal coisa, tal coisa...” Que nem num dia que ele, eu achei muito engraçadinho, ele começou a cantar a musiquinha que ele aprendeu lá, no meio do... no meio do mar tem A, no meio do céu tem E...e foi cantando, só que ele não cantou direitinho, ai eu fui corrigindo ele, então assim, é um método bem interessante aprender cantando. É mais fácil eles guardarem uma música, né! Que é uma coisa divertida, do que gravar a lição. Então muitas coisas no CER eles aprenderam assim... interessante. Eles passavam pra gente e a gente ia incentivando. Eles ensinavam a música pra gente, a gente ia cantando... pra eles ir gravando e assim ir aprendendo.

(Natália (R12) – mãe de Neymar (C12) – 5ª etapa – Contexto B)

Após um ano, quando as crianças já estavam frequentando o Ensino Fundamental, as responsáveis ainda destacavam a importância de iniciar a alfabetização na Educação Infantil, salientando que é esse começo “precoce” que permitirá a adaptação nos anos subsequentes.

Eles têm que se alfabetizar na creche, por que senão a criança fica perdida no Ensino Fundamental.  
(Marina (P11) – mãe de Matheus (C11) – 2ºA – Contexto B)

As opiniões das docentes da Educação Infantil sobre o assunto são divergentes. As professoras do Contexto A compreendem a alfabetização como um processo que é iniciado muito antes das etapas finais da Educação Infantil, destacam a importância do trabalho realizado desde o berçário indicando que o processo é contínuo e que não se encerra na Educação Infantil, sendo que essa deve respeitar o ritmo da criança envolvendo o cantar, o brincar e o explorar.

Eu acho que a alfabetização é um processo. E que não deve ser cobrado, na Educação Infantil das crianças na Educação Infantil, com tanta veemência, com tanta (pausa) obrigatoriedade (pausa), pelas circunstâncias que a gente vive, pelas dificuldades eu acho que deveria se pegar mais na Educação Infantil a parte gráfica de desenho, de pintura, muitos jogos de memória, encaixe, trabalhar o recorte, pra tá ajudando depois na coordenação motora, né! Trabalhando com a quarta etapa, eles têm bastante interesse... se você começar, desde pequenininho lá no CI.  
(Profa. Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A)

Então lá no CI, a professora canta muito, conta história pra ele aprender, começa a desenhar em espaços grandes, brinquedos de montar grande, pra trabalhar a coordenação motora [...] é um processo não tem que se preocupar com o resultado final. O resultado final é uma consequência, [...] É um processo, eu não posso ter toda a glória pra mim daquela criança que foi alfabetizada comigo, não é toda glória minha, porque peraí, ele já chegou pra mim, o que foi feito no ano anterior? Então, não é só a glória, e às vezes a glória da alfabetização fica só praquela momento. Então a criança passou o ano inteiro no CER, em três meses no EMEF ele tá lendo e escrevendo, tudo que a creche não fez a escola fez em três meses, as crianças não são robôs, é todo um processo.  
(Ana Júlia (P2) – 5ª etapa – Contexto A)

A concepção das docentes do Contexto A permite, portanto, conceber que a alfabetização pode ser iniciada na Educação Infantil uma vez que ela é compreendida como processo que envolve não só o ato isolado e final de ler e escrever, mas envolve o desenvolvimento psicomotor, o cognitivo, a afetividade e outras dimensões que compõem esse processo.

Para a professora Bárbara (P3) do Contexto B, a alfabetização faz parte da Educação Infantil, contudo, não deveria ser cobrada com tanta veemência uma vez que essa não é sua principal ou única função e papel.

Se essas crianças vão ter uma primeira série, é... não acredito que nosso papel seja alfabetizar não, mas a gente vai auxiliar, vai colocar essa criança em contato com o mundo da alfabetização, com o mundo letrado...a gente vai fazer isso, porque também não tem como. Tudo que você vai fazer, você vai dar uns livrinhos pra ele folhearem... eles tão ali folheando, eles estão em contato com a cultura escrita, o que você vai dar então. Eu acho que nosso papel é esse, motivá-los a gostar de uma leitura, de ouvir, de falar... quando a gente ouve eles contarem uma história que a gente contou, eles dão um passo pra depois eles aprenderem o código alfabético, deles conseguirem se dar bem.

(Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B)

Assim sendo, a professora Bárbara (P3) destaca que a preocupação com a alfabetização deve ser presente na prática pedagógica das docentes da Educação Infantil, contudo, a forma de realizar as atividades deve ser diferenciada.

Divergindo dessa concepção, a professora Beatriz (P4) salienta que a Educação Infantil tem como papel alfabetizar, respeitando o ritmo de cada criança, porém, encaminhando para o Ensino Fundamental, sempre que possível, a criança já em fase alfabética de escrita.

É a base de tudo, se eles não forem alfabetizados vão sofrer pelo resto da vida [...] olha, é passado pra nós que não, né! Mas dentro de mim eu acho que eu tenho que alfabetizar, se a turma me oferece isso, eu tenho que alfabetizar. É lógico que eu não vou jogar uma coisa que a criança não tá preparada pra aquilo, eu tenho que ir conforme a criança vai, avança. Mas pra mim sempre foi, foi papel de alfabetizar. Senão eles chegam lá sem estrutura nenhuma, perdidinhos... então, tem que alfabetizar.

(Beatriz (P4) – 5ª etapa – Contexto B)

A importância atribuída à aprendizagem da leitura e da escrita é saliente em todos os depoimentos. Obviamente, há que se concordar que na atualidade as crianças que chegam às instituições escolares já possuem experiências prévias do uso social da escrita em suas diferentes funções. A publicidade, a televisão, a tecnologia, os materiais impressos (panfletos, bulas, receitas), entre outros artefatos escritos, propiciam às crianças novos conhecimentos

prévios, assim como fazem com que a relevância da aprendizagem da leitura e escrita seja extremamente elevada.

Não há problemas no reconhecimento da importância que a leitura e a escrita exercem em nossa sociedade, contudo, tal conhecimento não pode se sobrepor a outras linguagens e condições que as crianças necessitam desenvolver e ter asseguradas. Além disso, há que se manter em foco que no processo de ensino-aprendizagem das letras “a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas” (BRASIL, 2004, p. 21).

As formas de conceber as crianças, a função da Educação Infantil e o papel da alfabetização nessa etapa permitem compreender melhor como as docentes organizam suas práticas pedagógicas, o seu fazer docente. Assim, as atividades desenvolvidas nos CERs dependem, segundo as docentes, de três fatores principais: o projeto temático que está sendo trabalhado na semana ou mês; o espaço destinado para a sua turma em cada dia (rodízio); e as concepções de cada docente sobre as atividades a serem desenvolvidas.

Então as atividades já são feitas pensando nos espaços, né. Então por exemplo, quando eu tenho sala, faço mais atividade de leitura e escrita, uso mais o caderninho, quando eu sei que é sala de recurso já planejo atividade com os jogos, recorte e colagem, né! Quando é multimeios, vídeos. De acordo com o espaço a gente vai adequando as atividades, que eu pretendo trabalhar naquela semana. E por exemplo, na... na semana que eu to desenvolvendo o centro de interesse todas as atividades tão voltadas pra aquilo. Então por exemplo, semana da água, dia mundial da água é numa quarta-feira, durante toda a semana eu vou dar atividades sobre a água, tudo você vai adequando, atividade de leitura e escrita, vamos fazer uma... eu sempre começo com uma experiência com a água, porque eu acho importante, quais os objetos que flutuam na água, atividade de escrita, vamos fazer uma lista dos objetos que flutuam na água, os objetos que afundam, de matemática... deixa eu pensar, uma atividade que tenha de água falando no meio. Ai vem pela sala de recursos, vamos recortar das revistas tudo que tenha imagem de água, não é só da torneira, tem... piscina, onde ela é usada, pra lavar alimentos. Então é tudo trabalhado também... agora aquela semana que não tem o centro de interesse, a gente, eu planejo as atividades de acordo com a sala, na estruturada leitura e escrita, caderninho...As primeiras, ah...na sala estruturada eu dou também de matemática, normalmente de terça e quinta que o tempo é menor, matemática as atividades são mais, pegam a

atividade, elas são mais dinâmicas, mais rápidas, então é assim que eu vou planejando.

(Ana Júlia (P2) – 5ª etapa – Contexto A)

A variação na organização e na prática pedagógica depende, portanto dos espaços, projetos e opções individuais, mas também se diferencia conforme a natureza das atividades. Assim como há diferenças na organização do espaço devido o tipo de atividade, as quais foram descritas na seção III, as formas de interagir, corrigir, explicar das docentes também são diversificadas.

Com base na vivência das várias atividades desenvolvidas na Educação Infantil as crianças, durante o ano de 2009, elencaram situações que consideravam agradáveis e desagradáveis nos CERs. De acordo com as crianças, as situações consideradas agradáveis eram as brincadeiras e as “desagradáveis” eram os castigos e suspensões das brincadeiras devido à indisciplina da sala, a realização de muitas atividades (trabalhinhos) e quando a professora discutia com a sala elevando muito o tom de voz.

**Everton:** Não gosto de fazer muita atividade.

**Pesquisadora:** Não gosta?

**Everton:** Fazer pouquinho eu gosto, fazer muito não.

(Everton (C2) – 4ª etapa – Contexto A)

**Adriana:** O dia que ela não me deixou ir na areia fiquei de cara feia.

**Pesquisadora:** Você não gosta?

**Adriana:** Não. E quando ela fica brava!

**Pesquisadora:** E ela fica muito brava?

**Adriana:** Todo dia! E grita.

(Adriana (C9) – 5ª etapa – Contexto B)

Algumas crianças, principalmente do Contexto B da Educação Infantil, indicaram que as exhibições de filmes, que ocorriam na sala de multimeios, eram consideradas desagradáveis, relataram que era incômodo ficar muito tempo sentadas no chão sem que elas pudessem se movimentar.

**Neymar:** Não gosto de ficar assistindo.

**Pesquisadora:** Ficar assistindo? O que?

**Neymar:** TV... É cansativo. Demora, a gente fica cansado, cansa as pernas e a tia não deixa nós levantar. A tia não deixa a gente levantar [...] Tem que ficar assim (abre os olhos – estatelados).

(Neymar (C12) – 5ª etapa - Contexto B)



Interessante destacar que, após adentrarem no Ensino Fundamental, as crianças do Contexto B afirmam que sentem falta das exibições de filmes, uma vez que tais atividades são escassas nas séries iniciais.

**Neymar:** Eu adoro filme, adoro assistir filme.

**Tatiana:** Eu assisto filme aqui.

**Matheus:** Quando que você assiste filme aqui, ta louca?

**Tatiana:** Não, na aula de artes.

**Ney mar:** É verdade, mas é bem pouquinho, não é igual na creche.

**Pesquisadora:** Ah é... e o que assistiram?

**Neymar:** Só Alice no país das maravilhas e o Mágico de OZ, só... pouco, pouco...

(Tatiana (C8) – 1ªA - Matheus (C11) e Neymar (C12) – 2ªA – Contexto B)

A instituição de Educação Infantil é composta por diversos profissionais, sendo que a docente é a que mantém maior contato com as crianças durante o período em que essas permanecem nos CERs.

Segundo as crianças dos contextos A e B, as professoras responsáveis por suas salas são consideradas muito legais e amorosas, sendo indicadas como exigentes por duas crianças, cada uma de um contexto, ambas da quinta etapa.

A professora é boazinha, ajuda a gente e brinca também. Quería morar com ela.

(Rafaela (C7) – 4ª etapa – Contexto B)

A professora é considerada pelas crianças como uma pessoa próxima e amável, mas que precisa manter a ordem da sala para que todos possam aprender. Em uma situação, na sala de aula do Contexto A, em que a professora chama verbalmente a atenção das crianças informando que havia muito conversa e que isso atrapalhava a aprendizagem deles, uma delas vira-se para a pesquisadora e salienta.

A professora é muito boazinha com a gente, mas a gente dá muito trabalho pra ela, precisa ficar chamando a gente toda hora.

(Diário de campo – 5ª etapa – Contexto A - setembro de 2009)

É evidente a concepção de que as docentes do Contexto A apresentam-se como professoras enérgicas, porém, suas condutas referem-se às atitudes para manter a ordem e a integridade das crianças, não se configurando como atitudes de falta de afeto.

**Andrea (C1):** Ah, a tia é muito amorosa.

**Pesquisadora:** Muito amorosa?

**Helena (C5):** Eu amo ela, dei um presentinho pra ela.

**Andrea (C1):** Ela é linda! Parece uma princesa.

**Helena:** Então faz uma coroa nela.

**Pesquisadora:** E o que a Helena acha?

**Helena (C5):** Ela é legal, gosto muito dela, também ela... ela gosta de todo mundo, né!

**Gustavo (C4):** Mesmo do Vitor, do Paulo e do Antônio.

**Andrea (C1):** Tem hora que o Paulo teima, mas ela gosta assim mesmo.

(Andrea (C1), Gustavo (C4), Helena (C5) – 5ª etapa – Contexto A)

A afetividade está presente no desenho produzido pelas crianças. Destaca-se que a professora está desenhada ao lado das crianças. Apesar de ser caracterizada como adulta, a mesma encontra-se no mesmo plano que o grupo de colegas de sala desenhada por Helena (C5).



Figura 7 – Minha professora e as alunas. Produzido por Helena (C5) – 5ª etapa – Contexto A. (Árvore, nuvens, professora Ana Júlia (P2), Helena (C5) e suas colegas)

De acordo com Bronfenbrenner (1996), as vinculações afetivas são essenciais para a ocorrência das díades, que consistem em relações interpessoais quando uma pessoa presta atenção ao que a outra está realizando ou participa dessa atividade em um dado contexto. Estas relações que ocorrem no microsistema são promotoras importantes do desenvolvimento infantil.

Outro fator que merece destaque nos desenhos é o uso de muitas cores nas pinturas, representando um ambiente alegre e festivo.



**Figura 8 – Minha professora – “No jardim”. Produzido por Mariana (C3) – 4ª etapa – Contexto A. (Professora (P1), flores, nuvem e sol)**



**Figura 9 – Minha professora – “Em casa brincando”. Produzido por: Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B. (Casa, sol, professora Bárbara (P3), carro na garagem e flor)**

Tatiana (C8), autora da Figura 9, apresenta um histórico de muita precariedade financeira, mora com a avó, pois o pai está preso e a mãe mudou de cidade e não quis levá-la. A família é numerosa, faltam as condições básicas para a sobrevivência. A professora Bárbara (P3) inúmeras vezes auxiliou a família com cestas básicas. Assim, a proximidade e a gratidão da criança ultrapassam o esperado por uma aluna, fazendo uma alusão em um dia morar com a professora dizendo à pesquisadora que a “tia” poderia cuidar dela. A docente é desenhada em sua residência e não na escola, brincando no jardim.

Ainda em relação às concepções infantis sobre a professora, pode-se destacar uma situação ocorrida no Contexto B, em um momento em que a pesquisadora conversava na área livre com as crianças da quinta etapa, após a professora ter discutido com elas em sala e dito que se a bagunça não parasse, ela iria embora. Matheus e Neymar que estão brincando comigo no tanque de areia falam:

**Neymar:** A tia briga muito com a gente.

**Matheus:** Verdade.

**Pesquisadora:** Mas por quê?

**Neymar:** Por causa da bagunça, sempre fala que vai embora e nunca mais vai voltar.

**Matheus:** Mas ela não tem coragem.

**Pesquisadora:** Não tem coragem? Não tem coragem por quê?

**Neymar:** Por que gosta da gente, a gente sabe que ela nunca vai embora.

(Diário de Campo – 5ª etapa – Contexto B – outubro de 2009)

As crianças apresentam aqui suas compreensões sobre as ameaças verbais que a professora realiza, indicando que não se sentem acuados, pois sabem que a professora gosta deles, portanto, não abandonaria a sala.



**Figura 10 – Minha professora – “Na escola com a gente”. Produzido por: Neymar (C12) – 5ª etapa – Contexto B. (Professora Beatriz (P4), escola, árvore, sol e nuvens)**

Interessante destacar que a produção sobre a docente feita por Neymar (C12) intitula-se justamente minha professora “na escola com a gente”. Pode-

se acreditar que a criança tinha muita segurança de que a docente sempre estaria junto com eles.

As lembranças que as crianças apresentaram no Ensino Fundamental sobre as docentes dos CERs têm muita relação com o que foi expresso por elas no período que estavam na Educação Infantil. O afeto e o cuidado são destacados pelas crianças, assim como a presença das regras.

**Andréa:**- A tia era muito legal, mas tinha hora que ela ficava brava porque a gente ficava bagunçando demais, aí, quando a gente ia na sala de recreação, todo mundo ficava quietinho, daí, ficava todo bagunçando aí a tia ia buscar o baldinho e a gente ia brincar de balançar, eu adorava!

**Mariana:** Ela era muito legal... Ela era muito legal, deixava brincar, sair da sala pra fazer xixi e tomar água.

**Aninha:** Menos os que eram bagunceiros.

**Mariana:** Quando era, os que aprontavam ela não deixava, tava certa né!

**Aninha:** Ela era muito legal, legal, legal, legal.

(Aninha (C1), Mariana (C3) – 1ºB, Andrea (C4) – 1ºC – Contexto B)

As responsáveis que compõem o Contexto A também destacam a afetividade, a calma, a flexibilidade e a dedicação que as docentes apresentam no trabalho com as crianças.

Nossa, o que ela podia fazer ali, do trabalho dela, ela fazia. Calma, sossegada, tranqüila. Tudo que uma professora tem que ser.

(Maria (R6) – mãe da Mariana – 4ª etapa – Contexto A)

No caso do Contexto B, as responsáveis pelas crianças que estavam frequentando a quinta etapa da Educação Infantil em 2009 indicavam que a professora de seu(sua) filho(a) era bastante exigente e rígida, considerando essa característica muito importante para a aprendizagem das crianças. Somente uma mãe ressalta que a professora é rígida, porém, carinhosa. Já as responsáveis pelas crianças da quarta etapa vão indicar que estão muito satisfeitas com o trabalho da professora e destacariam como característica principal dessa docente a afetividade e o carinho dedicado às crianças.

As concepções sobre as docentes da Educação Infantil mantêm-se exatamente iguais após um ano, o sentimento de admiração e gratidão também é expresso nas falas das responsáveis.



Eu gostava muito da tia da creche, a tia Aline, ela tinha muita paciência, brincava com eles. Eles têm saudades e eu agradeço muito tudo o que ela fez por eles.

(Antônia (R1) – mãe da Aninha (C1) – 1ºB – Contexto A)

A Beatriz era brava, rígida, fazia as crianças aprenderem. Era ótima, admiro ela.

(Elisa (R10) – mãe de Éder (C10) – 2ºB – Contexto B)

As professoras do Contexto A da Educação Infantil afirmavam que a profissão que exercem requer prazer em ensinar, sendo que Aline (P1) salienta que sua escolha profissional tenha influências familiares.

Basicamente eu entrei na profissão por uma vontade da minha mãe, como ela não estudou eu acho que ela tinha vontade de ter uma filha professora. Fui fazer colegial, meu pai não deixava sair fora, então acabei optando por fazer magistério, me apaixonei, gosto mesmo, gosto do que eu faço, me realizo.

(Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A)

Todas as docentes dos contextos A e B indicam que a profissão docente é gratificante, pois permite ver o desenvolvimento das crianças ao longo do ano, o que atesta os resultados cotidianos de seus trabalhos, destacando como ponto positivo o reconhecimento que recebem de seus alunos diariamente.

Primeiro, positivo, eu faço o que eu sei fazer o que eu gosto e você tá aqui pra mudar uma realidade, você ensina, vê a criança se desenvolvendo, você chega no final do ano e fala, tem um pouco de mim, a., por exemplo, o caderninho que não tem orelha, sabe, nas mínimas coisas, não é só o resultado final, tá lendo! Aquele que não sabia nem segurar no lápis, já tá conseguindo escrevendo o nome, não só resultado final, entende! Os pontos positivos não é só assim, no resultado final, naquela glória, nas mínimas coisas, eles conversam um com outro, fala pro outro algo que você ensinou. O gratificante é o retorno com as crianças, seu trabalho com as crianças (Ana Júlia (P2) – 5ª etapa – Contexto A)

Professora Bárbara (P3) destaca ainda que gostar de crianças não é o suficiente para tomar a decisão de seguir carreira docente, esta profissão exige vontade de estudar continuamente, compromisso e profissionalismo.

É uma questão de tem que tá ali... Não é só uma questão de gostar de criança... Tem gente que fala... eu escolhi porque

gosto de criança. Não... Só gostar de criança não basta. Eu gosto dessa coisa de ensinar, de acompanhar o crescimento de tá passando e de que eles estão pegando... isso dá um gás.  
(Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B)

Contudo, as professoras ainda indicam que há pontos considerados negativos em seu trabalho, destacando a falta de apoio dos responsáveis e, principalmente, a desvalorização social da docência resultando na falta de reconhecimento profissional. Professora Bárbara (P3) do Contexto B salienta ainda sua indignação com o descaso político para a educação.

Olha... negativo, eu acho assim... o que me pega, nem é a questão financeira, lógico que eu queria que fosse melhor, mas é o descaso, sabe! Das pessoas que eu falo assim, da comunidade em geral, dos políticos que não se preocupam com a educação é um descaso. É uma profissão tão importante quanto a de médico, é uma vida que tá na minha mão... e as pessoas não tão dando o valor que a gente merecia ter. Então eu acho que é uma coisa que me magoa, que eu acho que é negativo.  
(Bárbara (P4) – 4ª etapa – Contexto B)

As professoras do Contexto A destacam que a Educação Infantil apresenta alguns problemas que precisam ser superados visando uma melhor qualidade no atendimento às crianças, como ausência de uma definição consistente sobre a real função da Educação Infantil e seus papéis dentro da rede municipal, a falta de um trabalho coletivo dentro do CER, a não identidade do profissional da educação e a ideia, ainda presente, de assistencialismo da Educação Infantil.

Tem que ter formação, identidade profissional. Uma criança é diferente da outra, é um trabalho que tem que ser feito com responsabilidade... com formação, eu acredito que a maioria das pessoas que estão aqui nesse CER tem formação universitária, pedagogia, psicologia... então eu acho que isso é importante. Pra não ver a criança só como ai coitadinho indefeso, só vou alimentar e trocar, não é isso.  
(Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A).

“você não tem espaço, tempo pra preparar a atividade... aqui você pega a mesinha, então, a gente nem tem material adequado pra gente fazer o material pedagógico. Porque a substituta fica, uma vez por semana é... quarenta minutos pra você tá colocando seu diário em ordem, tua caderneta, porque



you do not have space for this, you do not have a collective work.  
(Ana Júlia (P1) – 5<sup>th</sup> stage – Context B)

In various moments during the observation period in this CER, it was possible to witness situations in which the teachers had to organize projects and to carry out exchanges with other teachers they had to leave their classrooms and go to the door of another teacher to discuss ideas, as there was no specific moment determined for this exchange.

The institution of Early Childhood Education, therefore, is considered by all the subjects who compose it as a pleasant and important environment for the development of children, however, they emphasize that there is a need for changes in professional posture, in the physical and structural environment, in working conditions or in interpersonal relationships that are established in the interior of the CERs.

Following is presented the Quadro 26 that synthesizes the issues discussed in this topic.

**Quadro 26 – Síntese das vivências, reminiscências e concepções da Educação Infantil**

| Categorias                                 | Educação Infantil                                                                                                                                                                                                                    |            | Ensino Fundamental                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|                                            | Contexto A                                                                                                                                                                                                                           | Contexto B | Contexto A                                                                                                                        | Contexto B |
| <b>Decisão pelo CER</b>                    | TR: Devido à localização, próxima de casa.                                                                                                                                                                                           |            |                                                                                                                                   |            |
| <b>Sentimentos pela EI e as lembranças</b> | <p>TC: Dizem gostar muito do CER.<br/>C12: Salaria que às vezes acha chato.</p> <p>Desenhos: Área externa, parque, areia, brinquedos e natureza.</p>                                                                                 |            | <p>TC: Dizem sentir saudades, principalmente de brincar.</p> <p>Desenhos: Área externa, parque, areia, brinquedos e natureza.</p> |            |
| <b>Função da EI</b>                        | <p>TP: A EI deve educar e cuidar.<br/>P4: Deve também preparar para o Ensino Fundamental.</p>                                                                                                                                        |            | <p>TP: Preparação para o EF, desenvolver algumas habilidades e permitir a brincadeira.</p>                                        |            |
|                                            | <p>TR (Contexto A): Brincar e ensinar o respeito, em segundo plano, ensinar a rotina, higiene e a leitura.<br/>TR (Contexto B): Ensino da leitura e escrita, em segundo plano ensinar a rotina, regras e possibilitar o brincar.</p> |            | <p>TR: Ensinar a ler e escrever, preparar para o EF.</p>                                                                          |            |
|                                            | <p>TC (Contexto A): Ensinar a ler, escrever e cantar.<br/>TC (Contexto B): Ensinar a ler, escrever, conviver com os colegas, brincar, desenhar, pintar e cantar.</p>                                                                 |            | <p>TC: Mantêm as concepções, mas com a total certeza que a EI possibilita uma variedade de atividades.</p>                        |            |
| <b>Alfabetização na EI</b>                 | <p>TP: Alfabetizar é um processo, iniciado na EI com o desenvolvimento de diversas habilidades.<br/>P4: Deve-se encaminhar as crianças da EI para o EF já em fase alfabética.<br/>TR: Deve-se alfabetizar na EI.</p>                 |            | <p>TP: Deve-se alfabetizar na EI.<br/>TR: Deve-se alfabetizar na EI.</p>                                                          |            |

**Legenda:**

**TP:** Todas as professoras.

**TR:** Todos(as) os(as) responsáveis.

**TC:** Todas as crianças.

| Categorias                                   | Educação Infantil                                                                                                                                                                                                                                                                          |            | Ensino Fundamental                                                                            |            |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|                                              | Contexto A                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Contexto B | Contexto A                                                                                    | Contexto B |
| <b>Atividades desenvolvidas na EI</b>        | <p><b>TP:</b> Dependem dos projetos e dos espaços, mas são atividades diversificadas.</p> <p><b>TC – (Atividades agradáveis):</b> Brincar.<br/> <b>TC – (Atividades desagradáveis):</b> Castigos e suspensões de brincadeiras, às vezes muita atividade e as discussões com a docente.</p> |            |                                                                                               |            |
| <b>Percepção sobre a professora</b>          | <p><b>TR (Contexto A):</b> Professoras são muito dedicadas e amorosas.<br/> <b>TR (Contexto B):</b> As mães dizem que a <b>P3</b> é muito dedicada e afetuosa e a <b>P4</b> bastante rígida.</p>                                                                                           |            | <b>TR:</b> Gratidão e admiração pelo trabalho.                                                |            |
|                                              | <p><b>TC:</b> Legais e amorosas, mas que precisam ficar às vezes bravas para manter a ordem.</p>                                                                                                                                                                                           |            | <b>TC:</b> Dizem sentir muitas saudades, que eram professoras muito amorosas, mas com regras. |            |
| <b>Ser docente da EI e suas dificuldades</b> | <p><b>TP:</b> Ser docente da EI é gratificante, pois acompanha o desenvolvimento.</p> <p>Contudo, necessário existir identidade profissional, trabalho coletivo, apoio da comunidade e valorização política.</p>                                                                           |            |                                                                                               |            |

## **4.2 Expectativas, concepções e vivências sobre o Ensino Fundamental de nove anos**

A entrada das crianças com 06 anos no Ensino Fundamental, apesar de não ser um dado novo, apresenta-se como uma novidade no que tange à obrigatoriedade do ensino de nove anos, uma vez que ele passa a vigorar no Brasil somente no ano de 2010.

A ampliação do Ensino Fundamental é uma alteração que divide as opiniões entre os pesquisadores. Batista (2006) e Fernandes (2006) vão apontar que o maior tempo de escolarização das crianças afeta positivamente seu desenvolvimento e aprendizagem, no entanto, Gorni (2007) afirma que somente esses discursos não garantem a efetividade da proposta, sendo necessário garantir condições concretas para atender as crianças que estão adentrando o Ensino Fundamental e as que já se encontravam nele.

Frente a esse cenário, o presente tópico busca apresentar as concepções e expectativas que crianças, docentes da Educação Infantil e responsáveis apresentavam sobre a entrada das crianças no Ensino Fundamental quando esses ainda estavam nos CERs e as concepções e vivências das crianças, responsáveis e docentes do Ensino Fundamental no ano de 2010, primeiro ano das crianças nesse nível de ensino.

Essa condição de “novidade” causava em 2009, ano em que as crianças que foram acompanhadas pela pesquisa ainda estavam nos CERs, uma insegurança em relação a sua entrada no Ensino Fundamental devido à falta de informações e planejamento nesse processo, o que também foi observado no decorrer de todo ano de 2010 no próprio Ensino Fundamental.

As professoras da Educação Infantil indicavam que apesar da ampliação do Ensino Fundamental se configurar como uma legislação que já vem sendo discutida há algum tempo houve surpresa com a saída precoce das crianças da Educação Infantil. As docentes da quarta etapa eram as que mais se mostravam indignadas com a transição das crianças com 05 anos e meio de suas turmas para o Ensino Fundamental.

Eu acho uma grande falha da secretaria porque isso é uma lei que já vem, que não é de uma hora pra outra que ia ser

resolvida. Eu, não estou muito atenta, não procuro as informações, por uma falha minha, mas, lá dentro... é função deles fazer isso. Assim eles falaram que tentaram segurar, tentou segurar mais não deu. Poxa! Deixou pra última hora, que já que tinha orientação desde o início do ano então... pode ser que acontece, se acontecesse de uma maneira tranqüila, não tumultuada como foi. Eu sou muito tranqüila em relação a mudanças, Keila, eu não me aflijo muito, eu faço a minha parte, o que me cabe e procuro fazer da melhor forma. Mas eu acho assim, que foi uma grande deficiência da prefeitura ter organizado isso antes. Eles sabiam que isso ia acontecer, não foi de uma hora pra outra. E eles têm acesso e eles são responsáveis por isso.

(Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A)

A quinta etapa a gente sempre sabe que ela sempre vai [...]. Agora da quarta etapa foi uma surpresa e foi pra mim chocante... porque, qual estrutura teve essa criança? Que formação ela teve pegando ela no final do ano? Corre com essa criança pra aprender alguma coisa? Que que ela vai aprender com isso? Tudo bem, tem criança mais esperta que pega tudo rapidinho, e aquela que não, ela já vai começar a sofrer desde já, de pequenininha. Na frente ela vai ser uma criança que vai apresentar problema, então não concordo com isso.

(Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B)

Durante o período de permanência nos contextos da Educação Infantil ao longo do ano de 2009, a pesquisadora teve oportunidade de observar como foi se dando o processo de decisão da ida das crianças de quarta etapa para o Ensino Fundamental. No mês de agosto, enquanto acompanhava a turma de quinta etapa do Contexto B, a docente da quarta etapa aproximou-se da pesquisadora e com lágrimas nos olhos comentou que havia rumores que suas crianças seriam encaminhadas para o primeiro ano e questiona a pesquisadora se ela estava sabendo se era realidade. Sem informações, a pesquisadora não pode auxiliá-la. Um mês depois, ao receber oficialmente a informação, a professora aproxima-se novamente da pesquisadora e diz “Para eles (legisladores) as crianças não passam de números, mas pra gente eles são seres humanos não há como conceber uma atrocidade dessas”.

No Ensino Fundamental, o processo não foi muito diferente, as docentes de ambos os contextos salientaram que foi uma surpresa a entrada das crianças da quarta etapa no Ensino Fundamental e que no início do ano de 2010 não tinham ainda as informações de como seriam organizadas as turmas e qual seria o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

Na realidade a gente sabia que ia começar nesse ano, na verdade os pequenos já estão vindo pra cá faz uns quatro anos, mas essa turma menor foi uma surpresa. Na realidade, todo mundo ficou meio perdido.

(Berenice (P10) – 2ºB – Contexto B)

A gente já sabia que as crianças de seis anos iam vir desde o começo do ano, a surpresa mesmo foram as de cinco anos e meio. Elas vieram e não sabíamos nem direito se iam estudar tudo na mesma sala ou não, foi uma loucura.

(Ângela (P6) – 1ºA – Contexto A)

Sinceramente? Até a matrícula, ninguém sabia se as crianças iam ficar tudo no primeiro ano, se as mais velhas iam pro segundo, a decisão foi meio que no comecinho do ano. Depois disso a gente foi informada sim, mas antes disso não.

(Augusta (P7) – 1º B– Contexto A)

A forma que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu causou dúvidas e desencontros de informações devido a não possibilidade de participação dos docentes de forma ativa na organização dessa legislação. De acordo com Moro (2009), os professores não foram convocados diretamente pelo governo federal, o qual foi responsável pela elaboração e normatização do programa de ampliação desse nível de ensino. Os interlocutores junto ao MEC foram, em maior parte, os gestores estaduais e municipais da educação. A autora salienta que somente 20 secretarias estaduais e 135 secretarias municipais, sendo que são 5.563 municípios no país, teriam sido convocadas e participado do “Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos”, que ocorreu no final do ano de 2004. Sendo assim, a interlocução direta com os professores ficou sob a responsabilidade das Secretarias de Educação e das próprias escolas. Destaca-se que, muitas vezes, nem estas tinham conhecimento adequado quanto à organização para o Ensino Fundamental ampliado.

No caso das responsáveis, foi possível identificar algumas divergências, referente às informações que as mesmas possuíam sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As famílias pertencentes ao Contexto A afirmavam que já sabiam da passagem das crianças para o Ensino Fundamental desde o final do ano em que as crianças estavam na Educação Infantil, tal informação foi transmitida em uma reunião

com a diretora e professora nos CERs, sendo que foram orientadas a prepararem as crianças para a adaptação à nova escola.

Ah não, isso foi bom, a gente já foi sendo preparado pra conversar psicologicamente pra ir conversando com eles, então eu acho que não vai ter tanto problema, do que se eles fossem de uma hora pra outra. Eles já estão sendo preparados, a gente também, né! A diretora e a professora dela já foi explicando nas reuniões.

(Amanda (R4) – mãe de Andrea (C4) – 5ª etapa – Contexto A)

Contudo, no Contexto B não foram todas as mães que disseram que já sabiam com antecedência sobre a ida dos filhos para a escola de Ensino Fundamental. As mães Renata (R7), Andressa (R9) e Elisa (R10) salientam que receberam as informações diretamente da professora, destacando que uma criança era da quarta etapa e as outras duas da quinta etapa, sendo informadas, portanto, por suas respectivas docentes. No caso das outras quatro responsáveis, a queixa deu-se por receberem poucas informações e sem antecedência.

Explicação foi aquele dia que falou que eles iam pra escola já. Mas não explicaram mais nada. Foi tudo rápido. Falou que eles iam pra escola, só, mas não explicou assim direitinho.

(Taís (R8) – avó de Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B)

Pode-se observar alguns desencontros de informações relacionadas à entrada das crianças com 06 anos no Ensino Fundamental. Desencontros, confusões e leituras equivocadas são constatados, na medida em que os responsáveis não foram informados pela escola de maneira adequada, pois as próprias instituições escolares ainda não tinham recebido todas as informações referentes ao processo de ampliação do Ensino Fundamental. O desencontro das informações ocorre devido às políticas educacionais serem postas em ação de maneira vertical, sem discussões prévias com os docentes, desvalorizando-os e possibilitando muitos equívocos nas comunicações.

As crianças de ambos os contextos, pertencentes à quarta ou à quinta etapa no período que estavam na Educação Infantil, sabiam que iriam mudar de escola no ano subsequente, compreendendo que estavam indo para o Ensino Fundamental. As denominações sobre as escolas do próximo ano

variavam “escola do ano que vem”, “escolona”, “escola dos grandões” e “escola azul” definida pela cor dos muros de uma das escolas de Ensino Fundamental.

Somente Gustavo do Contexto A disse que não conhecia como era ou onde era a escola que ele estudaria no próximo ano, as demais crianças indicavam conhecer a escola, alguns justificavam que o(a) irmão(ã) ou um parente já estudava nessa escola ou, em outros casos, conheciam por passar na frente da escola.

Eu vou pra escola do meu irmão.  
(Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B)

Eu vou estudar na mesma escolona do meu irmão.  
(Aninha (C1) – 4ª etapa – Contexto A)

Ano que vem eu vou estudar na escola azul, lá de cima. Eu já passei na frente dela um montão de vez  
(Neymar (C12) – 5ª etapa – Contexto B)

Quando a pesquisadora adentrou a turma de quinta etapa do Contexto B no mês de maio de 2009, a professora Beatriz (P4) apresentou-a como sendo da “escola de cima” e que estava ali para observá-los para ver quem iria passar de ano. A apresentação não foi considerada um aspecto positivo para a pesquisadora, uma vez que a ideia não era criar uma tensão entre ela e as crianças, o que ocasionou um maior trabalho para a aproximação e criação de vínculos de confiança. Contudo, com o passar do tempo, com a proximidade das crianças e a vinculação afetiva estabelecida, a pesquisadora tornou-se uma fonte para se discutir “a escolona de cima”.

As crianças sabiam, portanto, que iriam mudar de escola no próximo ano e diante desta nova etapa somente uma criança do Contexto B demonstrou não desejar ir para a outra escola. As crianças diziam que ir para outra escola seria interessante uma vez que iriam aprender a ler e a escrever mais, contudo, Tatiana (C8) informou que apesar de seu desejo em aprender a ler tinha muito medo do que aconteceria na “escola dos grandões”.

Eu quero aprendê a ler, mas num quero ir pra lá não, porque os grandão bate na gente.  
(Tatiana (C8) – 5ª etapa – Contexto B)



A percepção do desejo de ingressarem no Ensino Fundamental era compreendida pelas docentes como uma busca de crescimento e transposição de um novo desafio em suas vidas, enfrentamentos que fazem parte do processo do desenvolvimento humano.

Pra eles é como se eles estivessem crescendo, não são mais crianças, os bebês. Ao mesmo tempo aquele sentimento “ah tia, quando eu sentir saudades vou vir aqui te ver”, ao mesmo tempo eles têm medo do novo, mas para a criança todo o desafio é uma coisa boa, não é um medo do adulto. A gente quando tem uma coisa nova pela frente a gente se martiriza, acha que não é capaz. Eles não, pra eles é um desafio, é uma coisa boa, eles cresceram.

(Ana Júlia (P2) – 5ª etapa – Contexto A)

A professora Beatriz (P4) destaca que, apesar do desejo de conquistar uma nova etapa, as crianças tinham preocupações, principalmente quando eram informadas que na nova escola não haveria tantas brincadeiras como nos CERs.

Primeiro, uns gostam, tão achando tudo lindo, novidade, não vê a hora de chegar lá. Outros ficam com medo... de ver o que que vai, o que que espera, como que vai ser.... outros tão fazendo festa pra ir, tão achando bonito, que eles vão pra outra escola, vou crescer, ter mochila, estojo. Eles sonham com isso, acham tudo...mas chega na hora que a gente fala que não vai ter tanta brincadeira, eles ficam preocupados com essa parte, né! (Profa. Beatriz (P4) – 5ª etapa – Contexto B)

A preocupação das crianças referentes à transição para o Ensino Fundamental também foi detectada nas pesquisas desenvolvidas por Adorni (2001) e Saretta (2004), as quais salientavam que o desconhecido, aliado aos relatos que as docentes faziam sobre o primeiro ano, resultava nesse sentimento apresentado pelas crianças pesquisadas.

A angústia também se deve à falta de experiências relevantes sobre o ambiente que irão adentrar, assim como informações mais objetivas. De acordo com Bronfenbrenner (1996), ter esse conhecimento prévio possibilita que haja uma melhor interconexão dos contextos nos quais a criança participará, promovendo condições efetivas para o desenvolvimento infantil.

Aline (P1) do Contexto A indica que as crianças que possuem irmãos ou parentes na escola de Ensino Fundamental demonstram maior segurança, pois

recebem informações privilegiadas de como é a organização da nova escola, salientando que as crianças desejam ir para o Ensino Fundamental porque concebem que estarão indo para a “escola”, pois consideram o CER como sendo uma creche, local de brincadeiras e cuidados.

Muitos têm irmãos no Ensino Fundamental, então eles estão bastante contentes, porque eles vão na “escola” que o irmão tá. Porque aqui eles falam creche “oh tia, meu irmão tá lá na escola!” “E você?”. “Tô aqui na creche!” (risos) (...) Tem muito na cabecinha deles da creche. “Eu vou pra escola”, mas você tá numa escola, olha quanta coisa você faz. Então muitos são antigos de bairro e já tão no Ensino Fundamental, então isso os deixa tranquilos.

(Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A)

Na opinião dos responsáveis do Contexto A e da maioria dos responsáveis do Contexto B a ida das crianças com 06 anos para o Ensino Fundamental é considerada precoce, destacam que as crianças são muito pequenas para serem inseridas em um ambiente em que há muitas responsabilidades e cobranças.

Eu acho meio complicado, eles estão meio novinhos, como eu te falei. [...]. Eu ainda acho que é muito cedo pra ir pra escola, acho que deveria preparar mais esse ano na creche e ir só no outro ano, mas o governo fez isso, fazer o que!

(Amanda (R4) – mãe da Andréa (C4) – 5ª etapa – Contexto A)

Ah, eu sinto dó. (Risos) eu vejo ele lá, vindo com aquela mochila... tão pequenininho, né! Mas vai fazer o que? Tem tanta coisa pra fazer lá, dá dó!

(Paula (R13) – 5ª etapa – Contexto B)

Ah, não é ser diferente, é a idade deles, falta uma fase. Que nem, ela tá com seis anos, vai fazer sete só em agosto, então essa fase eles poderiam ainda estar no CER. É muito cedo, tira muito cedo da atividade que eles estão acostumados que é brincar, não tão preparados. Tem criança que tá, tem criança que já num tá... né!

(Andressa (R9) – mãe de Adriana (R9) – 5ª etapa – Contexto B)

Somente duas responsáveis do Contexto B consideram que o ingresso das crianças no Ensino Fundamental seja uma antecipação adequada para o seu desenvolvimento, na medida em que a escola obrigatoriamente deveria

buscar meios para ensiná-las a ler e escrever, pois é função deste nível o ensino dos conteúdos formais de leitura e escrita.

Ah, meu marido... eu achei bom, porque lá mesmo que a criança não esteja evoluindo ali vai ter reforço... eles vão aprender, de uma forma ou de outra eles vão ensinar. Ali ele vai aprender realmente a escrever e ler é pra isso que aquela escola serve, né!

(Elisa (R10) – mãe de Éder (C10) – 5ª etapa – Contexto B)

Um ano após a inserção no Ensino Fundamental, os responsáveis tiveram a oportunidade de avaliar como foi o desenvolvimento e o aprendizado das crianças nessa etapa de ensino, as divergências das opiniões sobre a entrada das crianças mais cedo nesse nível de ensino se mantiveram, contudo, a maioria dos pais alterou suas concepções e avaliações.

Das treze responsáveis participantes, dez concluíram que a entrada mais cedo de seus(suas) filhos(as) no Ensino Fundamental foi benéfica ao desenvolvimento e à aprendizagem dos(as) mesmos(as), ao contrário do que julgavam anteriormente, quando ainda estavam na Educação Infantil.

No início ela sofreu, mas eu acho que ela acompanhou bem, então não foi tão ruim ela ter vindo pra escola, talvez, se tivesse ficado na creche mais um tempo não teria aprendido tanto.

(Helen (R5) – mãe da Helena (C5) – 1ºA – Contexto A)

Ele amadureceu muito, eu acho que foi bom. Eu acho que eles desenvolvem mais... agora que eles estão com a cabeça fresca pra aprender, ia brincar mais um ano? Melhor aprender.

(Marina (R11) – mãe de Matheus (C11) – 2ºA – Contexto B)

Segundo as responsáveis Taís (R8) e Rafaela (R7), a entrada mais cedo das crianças no Ensino Fundamental foi positiva, pois consideravam a escola como um ambiente em que a quantidade de tempo destinada ao brincar era mais escasso em comparação aos CERs, propiciando um período de permanência maior em sala de aula, sendo assim, mais oportunidades de aprendizagem.

Eu acho que eles são pequenos, mas na creche as tias, como eles falam... só brincavam, se elas ensinassem as palavrinhas, não só brinquedo, o desenho. Eles ficavam pra fora, na areia.

Tinha que ficar mais dentro da salinha ensinando eles as palavrinhas, aprendendo mesmo.

(Taís (R8) – avó de Tatiana (C8) – 1ºA – Contexto B)

Foi uma boa (ter ido pra E.F), porque senão lá na creche só fica brincando... só brinca e desenha lá, a escola é melhor pra eles que são pequenos, mas não ensina.

(Renata (R7) – mãe de Rafaela (C7) – 1ºA – Contexto B)

Destaca-se que as responsáveis, que consideraram a entrada das crianças mais cedo no Ensino Fundamental como um fator positivo no seu desenvolvimento, disseram que suas crianças não apresentaram dificuldades em sua alfabetização ao longo do ano de 2010. Contudo, três crianças apresentaram dificuldades na aquisição dos conteúdos relacionados à leitura e à escrita, sendo que a opinião das referidas responsáveis destoava do restante do grupo, que considerava que foi uma entrada precoce e sem suportes necessários.

Se ele tivesse ficado mais um ano na creche ele teria aprendido mais esse ano, não teria passado pelo que ele passou esse ano. Porque pra ele foi sofrido... ele ficou ansioso... A pele do rosto ficou empipocado... coçava a cabeça... de ansiedade. Foi um ano terrível... tinha que ter ficado mais um ano na creche. É. E quanto à escola eu acho que faltou muito, ficou tudo nas costas do professor. A escola em si, faltou bastante. Eu reclamei muito na escola, acho que eu fui uma das mães mais chatas da escola. Liguei muito, falei com a diretora várias vezes. Faltou muito empenho na escola.

(Gabriela (R6) – mãe de Gustavo (C6) – 1ºA – Contexto A)

Somente uma responsável que teve a filha acompanhando o desenvolvimento da sala no que se refere à aprendizagem de leitura e escrita questionou a entrada das crianças menores no Ensino Fundamental.

Que nem, minha filha foi bem, deu certo dela aprender, mas e as outras que não? Eu não posso só pensar na minha filha, ela graças a Deus tá indo bem, mas e os coleguinhas dela? Como que a gente faz? Então eu acho que era melhor ter ficado na creche... eles são muito pequenos, você viu o tamanho deles? E na escola eles ficam muito tempo sentados, não brincam. Eu sei que a escola tem que ensinar a ler e escrever, mas eles são muito “cotoquinhos”.

(Antônia (R1) – mãe de Aninha (C1) – 1ºC – Contexto A)

Na opinião das professoras da Educação Infantil, no ano de 2009, a forma como estava sendo realizada a transição das crianças dos CERs para o Ensino Fundamental era considerada um descaso e desrespeito com as crianças.

Ah! As crianças parecem ratinho de experiência, vão mudando com as crianças pelo meio.. eles esquecem da condição humana, esquecem, porque é... uma fraude, descaso!  
(Profa. Ana Júlia (P2) – 5ª etapa – Contexto A)

De acordo com a professora Aline (P1) do Contexto A e as docentes do Contexto B da Educação Infantil, as informações sobre a transição para o Ensino Fundamental das crianças que frequentavam a quarta etapa foram uma surpresa maior, uma vez que tais informações chegaram até a instituição no mês de setembro. A saída precoce das crianças dos CERs criou uma nova demanda para os anos finais da Educação Infantil, tornando-a um preparatório para o Ensino Fundamental.

Foi feito lógico uma reunião com quarta etapa, mas assim, rapidinho, só pra dizer “olha agora vocês vão ter que fazer diferente... a estratégia não era pra dar caderno e agora é pra dar”, então é muito fácil fazer isso, deixar a professora que nem louca correndo atrás de tudo pra dar uma base mais ou menos, pra essa criança poder ir com alguma coisa. Mas se acha que ela aprendeu alguma coisa correndo assim? Eu com a criança que eu já sei que tem que, desde o começo do ano já é difícil, imagine o que um mês, dois meses? Que base que ela vai?  
(Beatriz (P4) – 5ª etapa – Contexto B)

Primeiro ficamos sabendo por (pausa) não oficialmente, depois as coordenadoras chamaram todas as professoras da quarta etapa pra uma reunião, que na minha opinião não valeu de nada, por quê? Não adianta nada agora faltando dois meses querer acelerar, falaram até da adoção de um caderno (pausa) então, eu me vi um pouco perdida, eu não sabia se eu parava tudo o que eu tava fazendo e começava como se fosse uma nova (pausa) um novo planejamento, incluindo o caderno de... de...de linguagem, né! Que eu não usava (pausa) que até então não me era permitido usar (pausa) de uma hora pra outra ter que usar. Eu optei por não fazer alteração, trabalhei sim, procurei enfatizar mais as letras, como a maioria ia pro Ensino Fundamental, dando umas folhinhas, mas eles são capazes, são... mas eu preferi a não adoção do caderno, tá! Então porque não valeu essa reunião?  
(Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A)

Assim, a antecipação gerou alterações na Educação Infantil havendo uma maior cobrança em relação à alfabetização e à adaptação das crianças com normas mais rígidas, levando à diminuição no tempo de brincar em prol das atividades didáticas.

E... esse final de ano que eu deixei a desejar esse lado de brincar, sabe. Mas por causa da preocupação deles, ai... não estarem mais aqui no ano que vem, de eles irem pra lá, então eu acho que eu deixei um pouco a desejar o brincar, sabe! Nossa! Coitados, eu fico pensando eu acho que eu os sobrecarreguei demais, mas nossa, é... na primeira semana que eu brinquei com eles de pneu, eles não acreditavam que eu tava brincando com eles de pular pneu, ou de pular...salto a distância na areia. Nossa, quando você participa com eles da brincadeira, meu Deus. É tudo pra eles. Então eu fico com dó deles perderem isso.

(Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B)

Um dia após a referida reunião, na qual se discutiu a função das docentes de quarta etapa frente à ida das crianças para a escola de Ensino Fundamental, a professora Bárbara (P3) em conversa com a pesquisadora mostra sua indignação frente à pressão que os professores estavam sofrendo para alterar suas práticas faltando dois meses para se encerrar o ano letivo.

A professora me conta sobre a reunião que tiveram há duas semanas, onde a coordenadora da Educação Infantil disse que era preciso que as professoras da quarta etapa começassem a preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental. Que seria importante elas começarem a trabalhar com caderno, lápis, cópias de lousa. Bárbara diz que não vai forçar as crianças, que está muito preocupada com eles, mas que não pode também massacrá-los agora, faltando dois meses para o término das aulas, que ela morre de dó deles. Ela comenta que está tomando uma decisão dentro do que eles precisam, eles precisam da sala estruturada, mas precisam brincar, correr, então não vai ficar massacrando não.

(Diário de Campo – Profa. Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B – setembro de 2009)

A professora Aline (P1) do Contexto A também se mostrou contrária ao pedido de aceleração da alfabetização das crianças que lhe foi indicado na reunião. Dois dias após a reunião, a pesquisadora estava acompanhando a

turma e em um momento de área livre, a docente aproximou-se e comentou sobre as diretrizes da reunião.

A professora Aline diz que na reunião foi pedido para elas que deveriam começar a usar caderno, mas no início do ano proibiram elas de usarem. Fala que a diretora até se propõe a comprar os cadernos se precisar, mas ela, em particular acha muito complicado, porque tem crianças que nem desenhar direito ainda não sabe, “É como se pulássemos etapas colocá-las sentadas com um caderno”. Diz que ainda tem a questão do rodízio de sala, que não há horário livres para as crianças ficarem na sala estruturada, que eles terão que repensar isso porque não tem como começar a alfabetizar sem local específico.

(Diário de Campo – Profa. Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A – setembro de 2009)

As mudanças provocaram nas docentes sentimentos de angústia e medo, a necessidade de alterar o planejamento recentemente provocou uma sensação de falta de suporte e de direcionamento para o trabalho. Apesar de a Secretaria Municipal de Educação orientar as docentes para iniciarem a alfabetização com as crianças na quarta etapa, estas apresentavam resistência, em ambos os contextos, de conceber como diretriz para o trabalho com a quarta etapa o processo de alfabetização de forma tradicional e rígida.

Tá, então, a gente foi chamada lá e “olha, vocês dão conta, porque seus alunos tão indo pro Ensino Fundamental” Puxa, faltando dois meses, eu falei Meu Deus do céu, eu fiquei realmente nervosa, pra onde eu vou correr? Pra onde eu vou correr? “(...) Meu Deus do céu! Não que você tenha um vício, mas eu vinha com um conteúdo que eu vinha, planejando pra terminar aquilo, porque tinha coisas em andamento, tinham coisas que eu não tinha terminado, então eu também tava trabalhando numerais, trabalhando as letras, mas de uma forma assim... nada tradicional... cheio de regras.

( Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A)

A divulgação superficial sobre as bases legais para o Ensino Fundamental de nove anos, aliada à falta de suporte e de preparação aos professores, gera angústias e dilemas nos mesmos. Moro (2009) em sua pesquisa constata que as políticas educacionais se encontram muito distantes do contexto escolar e dos professores, o que pode gerar confusão nas práticas pedagógicas.



Há que se salientar que o posicionamento da professora Bárbara (P3) possibilita afirmarmos que, apesar das políticas educacionais serem colocadas em ação de forma vertical, tentando eliminar as possibilidades de autonomia docente com objetivos de transformá-los em executores, as professoras resistem, comprovando que são intelectuais transformadores (GIROUX, 1997).

Contudo, se já havia um conflito nas etapas finais da Educação Infantil referente ao papel de alfabetizar, tal mudança passa a acirrar ainda mais esse conflito. As professoras passaram a enfrentar sentimentos contraditórios. Inúmeras vezes as docentes da quarta e quinta etapas que iriam utilizar a sala de recursos buscavam as carteiras em outra sala para fazer um trabalho com as crianças como se fosse uma sala estruturada. Em uma situação, no mês de setembro de 2009, a professora Aline (P1) do Contexto A ao iniciar uma atividade na sala de recursos volta-se para a pesquisadora e diz: “É difícil, tô eu aqui explicando as vogais na hora de brincar, ao mesmo tempo que acho errado também não me sinto bem em não ensinar, como é difícil”.

No que tange às crianças, as informações sobre a entrada no Ensino Fundamental no ano subsequente já era um dado compreendido. Contudo, suas concepções frente ao novo contexto e às implicações que esta transição teria estavam sendo construídas mediante as informações que colegas, irmãos, pais e docentes da Educação Infantil ofereciam conjuntamente com suas interpretações de mundo, o que levava as crianças a terem suas próprias convicções e sentimentos sobre essa nova etapa de escolarização.

As interpretações e concepções sobre a escola de Ensino Fundamental desenvolvidas pelas crianças são advindas das interconexões existentes entre a instituição de Educação Infantil e a escola de Ensino Fundamental denominadas, segundo Bronfenbrenner (1996), como uma ligação indireta. De acordo com o autor, a ligação indireta é uma forma de comunicação entre ambientes, que ocorre quando uma pessoa não participa ativamente de um ambiente, no caso das crianças da Educação Infantil, mas estabelece uma relação com este por meio de um vínculo intermediário, como no caso os irmãos, primos, vizinhos e docentes dos CERs.

Assim, pode-se afirmar que as concepções das crianças são construídas socialmente, contudo, por serem ativas e sujeitos produtores de cultura, podem



criar interpretações próprias e peculiares frente às informações que recebem dos seus vínculos intermediários.

A primeira ideia que era muito clara nas falas da maioria das crianças é que a escola de Ensino Fundamental seria diferente da instituição de Educação Infantil, no que se refere às funções, estruturas e relações interpessoais.

Ah, a escolona é diferente, porque se for igual a essa escola vai ser creche!

(Tatiana (C6) – 4ª etapa – Contexto B)

**Pesquisadora:** Na escola tem escorregador?

**Andrea:** Claro que não né!

**Helena:** - Lá é escola, num é creche!

**Pesquisadora:** Aqui não é escola?

**Andrea e Helena:** Não, é creche.

**Pesquisadora:** E o que faz na creche?

**Helena:** Brinca, ué?

**Pesquisadora:** E lá?

**Andrea:** Estuda tia.

(Andrea (C4) e Helena (C5) – 5ª etapa – Contexto A)

**Gustavo:** Vai ter muitas coisas. Mas não vai ter parquinho lá não.

**Pesquisadora:** Não.

**Gustavo:** Num tem areia, num te balanço.

**Pesquisadora:** Não tem nada?

**Gustavo:** - Lá num é escola de pequeno.

**Pesquisadora:** Só na escola de pequeno tem isso?

**Gustavo:** É!

**Pesquisadora:** Lá é escola de que?

**Gustavo:** De grande! A gente vai ser grande.

(Gustavo (C6) – 5ª etapa – Contexto A)

A diferença entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é bastante nítida quando se analisam as produções gráficas das crianças. Enquanto as instituições de Educação Infantil foram, na maioria dos casos, representadas de forma colorida e destacando as áreas de brincadeiras, as escolas de Ensino Fundamental, apesar de coloridas, eram desenhadas dando destaque aos prédios da escola e às mesas com cadeiras, em ambos os contextos e etapas pesquisadas.



**Figura 11 – Minha escola do ano que vem. Produzido por: Aninha (C1) – 4ª etapa – Contexto A).** (Prédio da escola, no lado direito mesinha de estudar com quatro lugares)



**Figura 12 – Minha escola do ano que vem. Produzido por: Neymar (C12) – 5ª etapa – Contexto B).** (Prédio da escola, mesa, professora e lousa)



**Figura 13 – Minha escola do ano que vem. Produzido por: Gustavo (C6) – 5ª etapa – Contexto A).** (Prédio da escola, mesinha com 04 lugares)

Interessante destacar que as crianças, quando conversavam contando como imaginavam que seria a “escola do ano que vem”, diziam que as salas possuiriam mesas e carteiras em separado, contudo em seus desenhos representavam tais quais as mesas dos CERs, com quatro lugares. A lousa é uma referência presente somente para 04 crianças do Contexto B, não sendo referenciada pelas crianças do Contexto A.

**Adriana:** Vai ter uma mesa desse tamanho só com uma cadeira...

**Pesquisadora:** E senta com mais criança ou não?

**Adriana:** Não. Vai ser uma cadeira só, com uma pessoa só... senta uma longe da outra. E tem lousa na frente, pra escrever as coisas.

(Adriana (C9) – 5ª etapa – Contexto B)

**Criança 1:** Lá é igual aqui?

**Tatiana:** T- Não, não vai não. É assim, fica cada um numa mesinha em filinha...

(Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B)

**Gustavo:** Parece que é diferente. Acho que vai sentar em dois, parece que tem quarenta crianças numa sala.

**Pesquisadora:** Ah é? E como que vocês acham que vai ser pra sentar em 2?

**Gustavo:** Um do lado do outro.

**Pesquisadora:-** Sentar em dupla?

**Gustavo:** Em dupla.

(Gustavo (C6) – 5ª etapa – Contexto A)

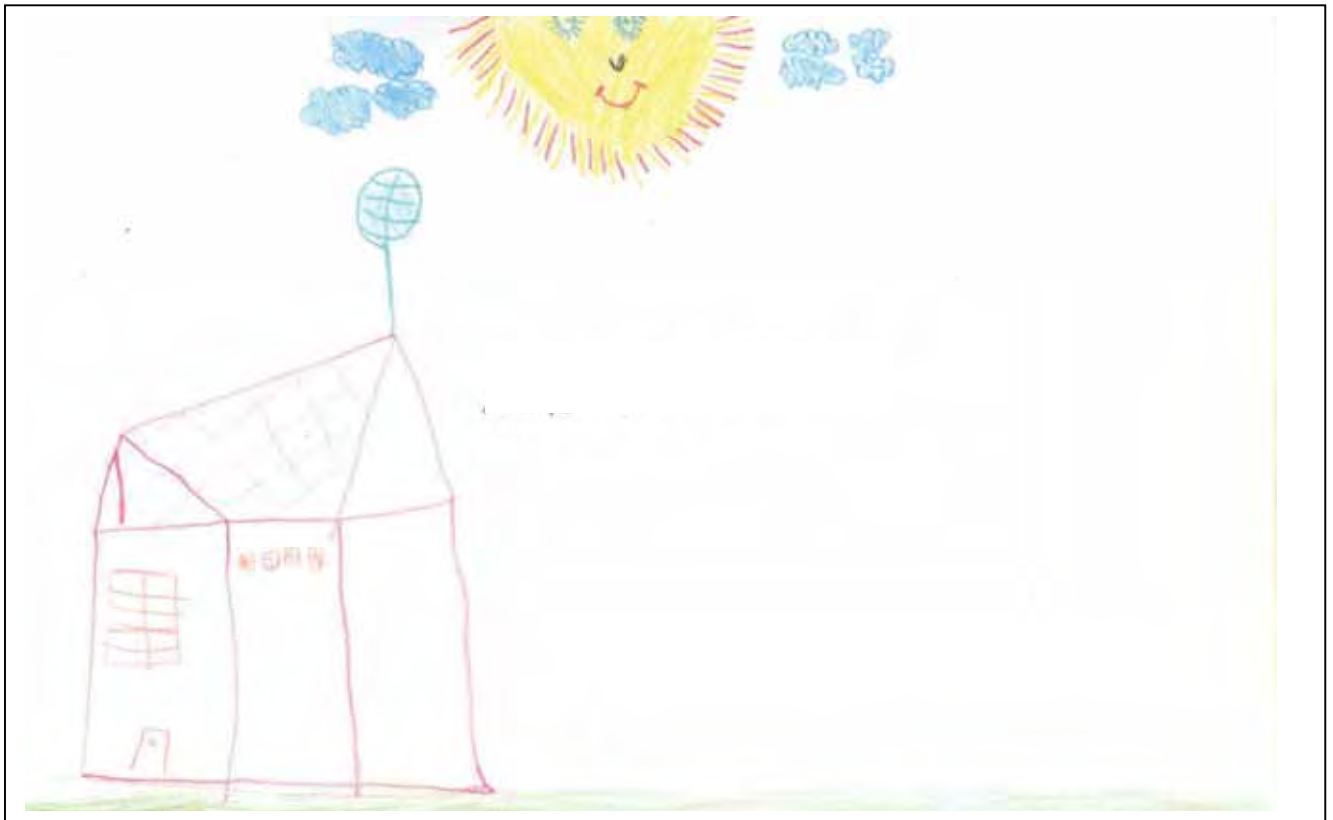
Após um ano de vivência na escola de Ensino Fundamental, muitas das percepções anteriores à entrada nessa escola parecem se consolidar, algumas expectativas são atendidas e outras experiências mostram-se novidades.

As representações gráficas das crianças referentes à escola atual (Ensino Fundamental) se assemelham muito entre si, praticamente todos os desenhos eram compostos por um prédio da escola, que possui porta, algumas vezes janelas, sendo que estão sempre fechadas. Ao redor da escola há, na maioria das vezes, plantas, sol, flores, mas não há pessoas.

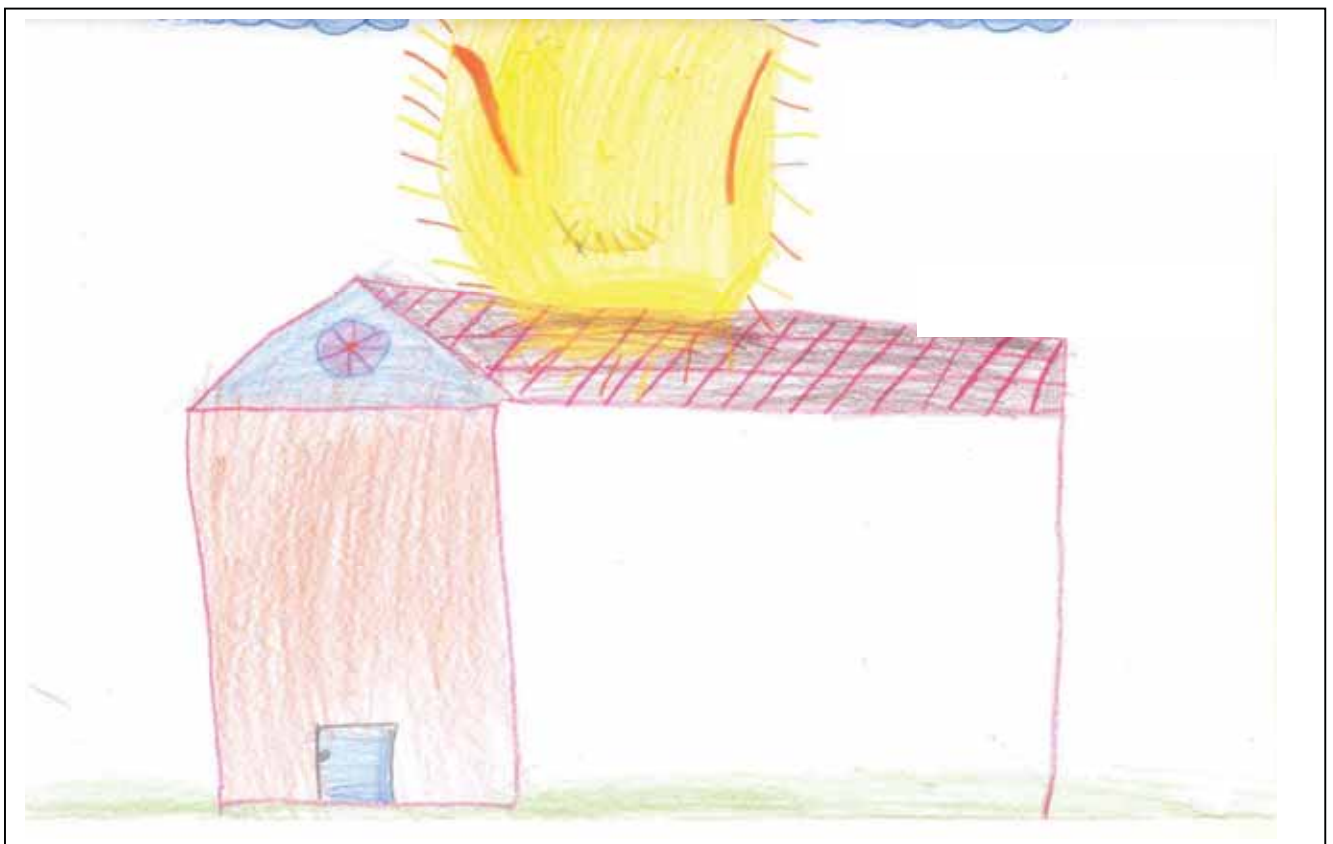


**Figura 14 – Minha escola do ano atual. Produzido por: Andrea (C4) – 1ºB – Contexto A).**  
(Prédio da escola, sol, nuvens, borboleta, flores, árvore e a rua)





**Figura 15 – Minha escola atual. Produzido por: Aninha (C1) – 1ºC – Contexto A).** (Prédio da escola, nuvens e sol)



**Figura 16 – Minha escola atual. Produzido por: Mariana (C3) – 1ºC – Contexto A).** (Prédio da escola e sol)



**Figura 17 – Minha escola atual. Produzido por: Neymar (C12) – 2ªA – Contexto B).** (Prédio da escola e área externa)



**Figura 18 – Minha escola atual. Produzido por: Tatiana (C8) – 1ªA – Contexto B).** (Prédio da escola, em dia de chuva, sol e arco-íris)



**Figura 19 – Minha escola atual. Produzido por: Pedro (C13) – 2ºB – Contexto B).** (Prédio da escola na hora do recreio)

Os únicos dois desenhos em que há pessoas representadas (Figura 18 e Figura 19) apresentam-nas dentro do prédio. No desenho de Pedro (C13) que representa o recreio do Ensino Fundamental, nota-se que há área verde no desenho, contudo, as pessoas ainda estão dentro do prédio da escola.

Outro destaque nesse desenho são as notas musicais representadas no alto. Ao questionar a criança sobre o desenho, esta informa que essas notas representam o toque do sinal do recreio, segundo ele, um dos melhores momentos na escola.

A escola de Ensino Fundamental também é descrita pelas crianças como um ambiente de leitura e escrita, percepção que se consolida fortemente após as crianças terem vivenciado o primeiro ano nesse nível de ensino. Aquilo que era uma expectativa transforma-se na realidade cotidiana, segundo a percepção das crianças.

**Pesquisadora:** E o que vocês aprendem aqui na escola.  
**Adriana:** Lê.

**Tatiana:** Escreve.  
(Tatiana (C8) – 1º ano A – Contexto B)

**Everton:** eu aprendo, escreve eu já aprendi... já sei escrever Araraquara, olá, já sei escrever terça-feira... e já sei escrever professora, já sei escrever número 1, alfabeto e sei escrever o alfabeto com letra de mão, de forma de imprensa...

**Helena:** Eu quero aprender letra de mão.

**Everton:** Não é difícil aprender.

**Pesquisadora:** Não é Everton

**Helena:** Lógico que é!

**Everton:** Letra de mão é A, B, C, D... assim oh, assim oh!

(Helena (C5) e Everton (C2) – 1º ano A – Contexto A)

Segundo as percepções das crianças enquanto ainda estavam na Educação Infantil, portanto, anterior ao contato com a escola de Ensino Fundamental, tal instituição consistiria em um ambiente mais rígido e que a docente desta instituição seria uma figura brava e que utilizaria muitos castigos para controlar a disciplina das crianças. Das treze crianças participantes da pesquisa, nove salientaram que as docentes teriam um comportamento mais autoritário.

**Pesquisadora:** Ahhhhh... e como vocês imaginam que ela vai ser?

**Éder:** Eu acho que ela vai ser boa pra dar aula, mas qualquer coisinha ela briga com a gente, põe de castigo e não vai brincar.

(Éder (C10) – 5ª etapa – Contexto B)

**Rafaela:** Eu acho que ela vai ser muito nervosa. [...] Eu acho que a professora vai ser brava, mas se... se comportar ela vai ser boazinha [...] tem professora da outra escola que puxa a orelha dos alunos que puxa até o chão!

**Pesquisadora-** É Rafaela, vai até o chão?

**Rafaela:** Meus primos me contaram.

(Rafaela (C7) – 4ª etapa – Contexto B)

**Gustavo:** As professoras, muito chata. É, porque ela coloca todo mundo de castigo.

**Pesquisadora:** Como que você sabe disso?

**Gustavo:** Por que meu pai me ensinou.

(Gustavo (C6) – 5ª etapa – Contexto A)

Interessante destacar que a adoção de castigos ou suspensão de atividades de brincadeiras não era uma atitude incomum na Educação Infantil,



apesar disso, as crianças indicavam que no Ensino Fundamental esse comportamento da professora seria cotidiano.

A ideia de uma professora de Ensino Fundamental mais rígida e brava também é destacada inúmeras vezes pelas próprias docentes em sala. A intenção das docentes ao ressaltarem as características de uma professora de Ensino Fundamental tinha como objetivo alertá-los que as relações entre crianças e docentes seriam diferentes na outra escola, como destacado pela professora Bárbara (P3), além de servir como forma de puni-los por estarem tendo comportamentos considerados inadequados como na situação observada na sala da professora Beatriz (P4):

As crianças estão fazendo desenhos, uma criança diz: “Tia olha aqui!” e se levanta para mostrar o desenho que ela começou a pintar. A professora a elogia, mas diz para mostrarem somente depois que tiverem pintado todos os desenhos. Comenta que na outra escola não vão poder ficar levantando deste jeito, se ficarem fazendo isso a professora da “escolona” vai ficar brava.

(Diário de campo – Profa. Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B – setembro de 2009)

As crianças estão falando alto e algumas caminham pela sala, então a professora Beatriz (P4) diz “Vocês podem sentar todo mundo e falar baixo!”. As crianças continuam a conversar e após alguns segundos a docente diz: “continuem assim, quando vocês estiverem lá na escolona quero ver vocês chorando de saudades daqui, tão achando que lá é fácil? Lá a professora vai ser muito brava, e vocês vão querer voltar e eu não vou ter dó, não me obedecem mesmo!”

(Diário de campo – Profa. Beatriz (P4) – 5ª etapa – Contexto B – novembro de 2009)

Os depoimentos da professora Bárbara (P3) e Beatriz (P4) são amostras do que Corsaro e Molinari (2005) definiram como eventos primários, ou seja, uma socialização antecipatória. São eventos e situações organizados pelos adultos que pretendem preparar as crianças para a mudança iminente em suas vidas. Esses eventos podem ser caracterizados por atividades, celebrações ou informações sobre o que as crianças irão presenciar no novo ambiente que adentrarão. Esses eventos são primordiais quando buscam amenizar a situação de transição, uma vez que possibilitam amostras do que será o novo

contexto, contudo, da forma como foi apresentado pelas docentes, pode causar angústia nas crianças.

Um ano após a entrada dos(as) alunos(as) na escola, pode-se observar que a concepção em relação à professora alterou-se pouco. As docentes continuam sendo concebidas como figuras de autoridades, apesar de não mais haver o sentimento de medo que outrora existia.

**Mateus:** Ela é brava, muito brava. Ela briga com a gente, deu até nota zero.

**Pesquisadora:** Por que ela tá dando nota zero?

**Mateus:** Ela dá nota pra sala.

**Neymar:** De vez em quando ela dá dez, mas agora ela tá dando zero.

**Mateus:** Mas a gente gosta dela.

(Mateus (C11) e Neymar (C12) – 2ºB – Contexto B)

**Aninha:** Minha professora é brava, eu num me dou muito não com ela.

**Pesquisadora:** Por quê?

(Silêncio)

**Aninha:** Então, ela... ela... porque ela fica brigando e fica, brigando comigo e com a Dani e diz que a gente não faz nada.

**Pesquisadora:** E vocês acham que ela tá certa?

**Aninha:** Não.

(Aninha (C1) – 1ºB – Contexto A)

Apesar da percepção da rigidez e da autoridade das docentes, as crianças mantinham uma relação de carinho, admiração e amor com as mesmas. Os desenhos, apesar de serem menos coloridos dos que os produzidos nos CERs, têm representações de corações em torno das docentes, confirmando a relação afetiva pelas crianças descrita verbalmente.



**Figura 20 – Minha professora e eu. Produzido por: Helena (C5) – 1ºA – Contexto**

**A).** (Professora e Helena na sala de aula)



**Figura 21 – Minha professora. Produzido por: Everton (C2) – 1ºA – Contexto A). (Professora e corações)**



Figura 22 – Minha professora. Produzido por Andrea (C4) – 1ºB – Contexto A.  
(Professora, pássaro, borboleta, pássaros, sol e nuvens)



Figura 23 – Minha professora no jardim. Produzido por Tatiana (C8) – 1ºA – Contexto B.  
(Professora e flores)



Figura 24 – Minha professora. Produzido por Éder (C10) – 2ºB – Contexto B. (Professora, coração e arco-íris)



Figura 25 – Minha professora com uma bexiga. Produzido por Matheus (C11) – 2ºB – Contexto B. ( Professora, bexiga, b=nuvens, chuva e flor)

As crianças, enquanto ainda estavam na Educação Infantil, relatavam que no Ensino Fundamental, além das docentes serem mais rígidas, existiriam outras diferenças entre os dois níveis de ensino, citando a presença de sinal sonoro para demarcar entrada e saída das crianças, uma dinâmica diferente para o recreio e a responsabilidade com os seus materiais

Gustavo (C6), enquanto ainda estava no CER, afirmava que na escola de Ensino Fundamental teria sinal para a entrada e saída e que seria um ambiente sem areia e fantasias para brincar, como indicam também Helena (C5) e Tatiana (C8) do Contexto B. Já no Contexto B, há depoimentos que destacam que no Ensino Fundamental é possível levar lanche para o recreio. Adriana (C9), Éder (C10) e Tatiana (C8) apontam que, apesar de haver merenda gratuita na outra escola, há a liberdade para levar a sua própria. Outro ponto destacado por Éder (C10) é que no Ensino Fundamental as crianças levam seus materiais em mochilas.

As crianças mostram conhecer, mesmo que por informações de irmãos, colegas ou mesmo das docentes, algumas rotinas da escola de Ensino Fundamental enquanto ainda estavam na Educação Infantil. Em relação ao momento da merenda, somente Everton (C2) do Contexto A não apresentou uma representação condizente com o que ocorre nos momentos dos lanches das crianças nessas instituições, as outras crianças demonstraram saber que a merenda seria diferente do momento do lanche realizado nos CERs.

**Tatiana:** A tia vai pra sala, a gente sai sozinho...

**Pesquisadora:** Ahhh... espera um pouquinho, então a professora não fica com vocês?

**Tatiana:** A professora... professora não né! A professora vai pra sala, espera as crianças, ai tia que dá a comida e só depois a professora leva nós pra sala.

**Pesquisadora:** Ah, então não é a professora que fica com vocês?

**Tatiana:** Não, é a tia que dá a comida... a que cozinha.  
(Tatiana (C8) – 5ª etapa – Contexto B)

**Helena:** Lá a gente pega e senta sozinho pra comer.

**Pesquisadora:** E tem mesinha desse jeito pra comer lá?

**Helena:** Tem. Só que é tudo, tudo, tudo reto a mesa e as crianças senta tudo junto, tudo junto.

(Helena (C5) – 5ª etapa – Contexto A)

**Éder:** até que enfim eu vou levar salgadinho de bolinha!

**Criança:** Eu vou levá coca-cola!"

**Éder:** Eu vou levar no meu potinho, que nem meu irmão grande.  
(Éder (C10) – 5ª etapa – Contexto B)

Após terem vivenciado o primeiro ano no Ensino Fundamental, as crianças confirmam que há realmente inúmeras diferenças entre os CERs e as escolas que agora frequentam, tal como previam em seus depoimentos no ano anterior. Uma entre várias questões apontadas refere-se aos materiais escolares.

As crianças indicam que ao adentrar o Ensino Fundamental passam a ter maior responsabilidade em relação aos seus materiais, tornando-se sua responsabilidade levá-los e trazê-los, da casa para a escola e vice-versa, todos os dias letivos, assim como é seu dever mantê-los organizados e limpos.

**Pesquisadora:** Deixa fazer uma pergunta, vocês trazem o material pra escola?

**Mateus:** Lógico.

**Neymar:** Traz.

**Mateus:** outro dia eu esqueci.

**Neymar:** Eu tenho dois cadernos encapados, um da sala e outro de leitura.

**Pesquisadora:-** E se você vem pra escola e você esquece o estojo?

**Neymar:** Ai alguém, alguém empresta o lápis.

**Adriana:** Ou liga pra mãe e pede pra trazer.

**Pesquisadora:** E se você esquece o caderno de classe?

**Mateus:** liiiiiih, a tia fica fula.

**Tatiana:** Ai faz na folhinha.

**Pesquisadora:** Faz na folhinha.

**Pedro:-** Eu tenho caderno de leitura. Preciso por capa. Eu guardo meu material.

**Tatiana:** Meu irmão quando chega deixa a bolsa em cima do sofá, não pode, é relaxo.

(Tatiana (C8) – 1ªA, Mateus (C11) e Neymar (C12) – 2ªA e Adriana (C9) – 2ªB – Contexto B)

**Pesquisadora:** E vocês trazem o material?

**Aninha:** Eu trago, trago estojo.

**Andrea:-** Eu trazia uma bolsa da moranguinho.

**Pesquisadora:** Ah é! E o que vocês trazem na bolsa?

**Aninha:** Estojo, caderno...

**Andréa:** Caderno não.

**Mariana:** Caderno de tarefa.

**Andrea:** ah bom, porque o caderno de classe fica na sala. Sabe por quê? Uma vez a tia deixou levar embora, ai pinta a linha, faz tudo e depois chega na sala não sabe que faz.

**Pesquisadora:** Ah, entendi.

**Mariana:** E tem que cuidar do material, senão estraga.(Aninha (C1) e Mariana (C3) – 1ªB, Andrea (C14) 1ªC e Contexto A)



A percepção sobre a responsabilidade do cuidado com os materiais e as consequências pelo não cumprimento desse dever é fortemente internalizado pelas crianças, como é exemplificado em uma passagem ocorrida no segundo ano do Contexto B.

A pesquisadora está sentada em umas das últimas carteiras da segunda fileira (esquerda para a direita da sala), uma das crianças está sentada na frente e pede a borracha emprestada. A pesquisadora diz que hoje ela esqueceu o estojo, que só trouxe a caneta. A aluna então se vira na cadeira, olha para trás e diz: “Você esqueceu estojo? Nossa, não pode, sua mãe não explicou que você tem que cuidar de seus materiais? Nem deixa a tia saber, senão você ta frita!”. Ela vira para frente, pega um lápis e me dá. A criança ao seu lado que saber o que está acontecendo, explico o que houve. Com a mesma reação de preocupação a criança traz para minha mesa uma borracha. A pesquisadora tenta explicar que não necessita desses materiais, mas as crianças voltam para seu lugar e tornam a dizer “Não deixa a tia saber, ela vai ficar brava!”

(Diário de campo – 2ºA – Contexto B – maio de 2010)

Enquanto a pesquisadora estava inserida na Educação Infantil, diversas foram as vezes em que esqueceu o estojo, levando somente o caderno de campo e canetas. Em nenhum momento as crianças, ao saberem do esquecimento desse material, apresentaram igual preocupação. É possível inferir que, como não traziam seus materiais e dependiam das entregas dos mesmos pela docente, não consideravam um “problema” o esquecimento do material, situação antagônica ao que ocorreu no Ensino Fundamental, um ano depois.

Outra dinâmica diferenciada no Ensino Fundamental era o recreio, contudo essa percepção já era mais clara para as crianças dos CERs. Interessante destacar que, apesar das crianças apresentarem um conhecimento prévio de como aconteceria o recreio (e a merenda) no Ensino Fundamental, elas salientaram que ficaram confusas nos primeiros dias de aulas e que, para conseguirem sanar essas dúvidas, precisaram observar os colegas ou pedir ajuda aos mesmos.



**Pesquisadora?** Bom, e aqui na escola, como que é na hora de comer? Da refeição.

**Neymar:** Toca o sinal, ai a gente vem...

**Tatiana?**- Forma fila e come.

**Pesquisadora:** E se você não quiser mais?

**Pedro:-** Coloca ali do lado e a colher no balde.

**Pesquisadora:** E vocês sabiam que era assim?

**Pedro, Neymar e Tatiana:** Eu não.

**Adriana:** Eu saia porque minha irmã estudava aqui.

**Pesquisadora:** E quem não sabia, como aprenderam?

**Neymar:** Fiquei olhando pra ver onde os outros tacavam

**Pesquisadora:** Ah, aprendeu olhando.

**Tatiana:** Eu não, aprendi com minha amiga, pedi ajuda.

(Tatiana (C8) – 1ºA, Neymar (C12) – 2ºA, Adriana (C9) e Pedro (C13) – 2ºB – Contexto B)

Observa-se que as docentes não permaneciam junto aos alunos no momento do recreio, sendo assim, quando estavam com dúvidas, questionavam os colegas ou aprendiam pela observação.

Nesse momento de transição, é imprescindível que a criança sinta-se segura e apoiada, como afirma Bronfenbrenner (1996). Ter uma pessoa como suporte auxilia no desenvolvimento da confiança mútua, sendo positivo para a aprendizagem das crianças. Há que se destacar que as docentes somente permaneceram junto às crianças no recreio na primeira semana de adaptação no Ensino Fundamental.

As crianças percebem que apesar de haver perdas, como uma maior rigidez na postura das professoras e nos horários que passam a ser marcados pontualmente pelo sinal sonoro, há ganhos no que tange à autonomia que é representada na possibilidade de levar seus materiais e merendas.

Nas concepções infantis, enquanto estavam ainda nos CERs, a escola de Ensino Fundamental teria como função ensinar a ler e escrever por meio de “trabalhinhos” realizados em sala de aula. As atividades de brincadeiras, música e desenho não aparecem nas falas das crianças e quando há alguma menção sobre tais atividades, os colegas intervêm informando que não são uma função da escola de Ensino Fundamental.

**Pesquisadora:** O que vocês acham que vão fazer na outra escola?

**Adriana:** Trabalho só!

**Pesquisadora:** Trabalho, é?

**Adriana:** Só, trabalhinho e mais trabalhinho.

(Adriana (C9) – 5ª etapa – Contexto B)

**Pesquisadora:** O que vocês vão fazer na outra escola?

**Tatiana:** Ler, escrever...

**Rafaela:** Escrever, desenhar...

**Tatiana:** Desenhar não aprende na outra escola.

**Pesquisadora:** Não, não aprende na outra escola?

**Tatiana:** Não, aprendeu a desenhar aqui, não precisa mais!

(Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B)

**Andrea:** Ler, escrever e ir na biblioteca.

**Pesquisadora:** Ah é, o que tem na biblioteca lá?

**Andrea:** Tem monte de livro.

**Helena:** Pode. Pode ler, né?

**Criança 1:-** A gente não sabe ler!

**Andrea:** Mas quem sabe pode ler.

(Andrea (C4) – 5ª etapa – Contexto A)

Assim como as crianças, as responsáveis indicavam que a principal função do Ensino Fundamental seria ensinar as crianças a ler e escrever, duas mães que compõem o Contexto B complementam ainda que o ensino de regras e rotinas ainda são papéis desse nível de ensino.

Ah, acho que devia puxar um pouquinho mais na leitura.  
Ensinar a ler.

(Evelin (R2) – mãe de Everton (C2) – 4ª etapa – Contexto A)

Saber ler, sabendo ler... escrever... mas escrever, sabendo ler as letrinhas, juntando tudo... Aprender a se comportar também, a ter horário...

(Elisa (R10) – mãe de Éder (C10) – 5ª etapa – Contexto B)

Essas percepções são confirmadas, posteriormente, pelas crianças, pelas responsáveis e reafirmadas pelas docentes que fazem parte do Ensino Fundamental.

A percepção infantil referente à importância da leitura e da escrita no Ensino Fundamental é saliente, as crianças querem apresentar seus avanços na aprendizagem e, comumente, relatam suas frustrações referentes às dificuldades em conseguir aprender a escrever com a letra cursiva. Outra questão refere-se ao desejo de poder utilizar a caneta para a realização das atividades, a qual representa o total domínio dos códigos da escrita.

Em uma sala de primeiro ano do Contexto A, duas crianças que estão próximas à carteira da pesquisadora questionam: “Tia, você já sabe escrever de letra de mão”. A pesquisadora responde que sim, mas que até aprender ela escrevia primeiro com a de forma e justifica que o processo é assim mesmo, vai aprendendo aos poucos. As crianças pegam seus cadernos e colocam em minha mesa, começam (cada um de uma vez) a mostrar tudo que já estão conseguindo realizar e sublinham como já aprenderam o alfabeto, a escrever palavras, etc. A pesquisadora elogia as crianças e diz que está muito contente com seus avanços. As crianças sorriem e voltam a escrever. (Diário de Campo – 1ºA – Contexto A – março de 2010)

Em uma turma de primeiro ano do Contexto B, uma criança chama a outra que está próxima a sua carteira e diz “Nossa, você viu como a tia escreve rápido” o colega olha para a pesquisadora e comenta “Eu acho que é por causa da caneta”. A pesquisadora continua a escrever, como se não ouvisse, os dois olham para a pesquisadora e questionam “Tia, você escreve rápido e com letra assim ô (escreve no ar, tentando exemplificar a letra cursiva), é por causa da caneta?”. A pesquisadora então diz que não é por causa da caneta, mas, por causa da letra “assim ó” (escreve no ar) que é a letra cursiva o que possibilita que se escreva mais rápido. Diz ainda que é um processo para aprender e que em breve eles aprenderiam. Eles sorriem e um diz “Mas escrever de caneta só quando souber tudo, tudo, tudo, tudo mesmo, né! Ai pega a caneta. Meu irmão que me contou, ele já é grande, estuda na última sala aqui (referindo-se aos quartos anos) ele usa caneta” o colega diz “Um dia, quando a gente crescer a gente vai usar”.

(Diário de Campo – 1ºA – Contexto B – junho de 2010)

As crianças demonstram assim o desejo de cada vez mais aprender e desenvolver suas capacidades, tornando-se, pouco a pouco, mais capazes e autônomas.

Corroboram com esses dados as pesquisas de Brunetti (2006), Silva (2008), Moro (2009) e Raniero (2009), as quais indicam que entrar precocemente no Ensino Fundamental significa iniciar um processo de alfabetização sistematizado mais cedo, uma vez que todos os estudos elencados comprovaram que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental era quase que exclusivamente voltado para o aprendizado da leitura e da escrita. Destaca-se que não se está fazendo uma análise se acelerar o processo de aquisição da

leitura e escrita seja benéfico, mas que tal comportamento mostra-se comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação às expectativas das docentes da Educação Infantil um ano antes da entrada das crianças no Ensino Fundamental, pode-se constatar que as docentes do Contexto A e a professora Beatriz (P4) do Contexto B, apesar de concordarem que as crianças estavam indo precocemente para o Ensino Fundamental, indicavam uma expectativa positiva em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças nesses anos iniciais.

Às vezes a gente subestima um pouco, no início eu fiquei bastante preocupada. Com o meu trabalho, porque eu não trabalhei pra eles irem pro Ensino Fundamental... e depois também a questão deles, serem pequenos, mas...eu não posso tirar que eles são capazes (pausa) hoje eu to tranquila, eu to tranquila porque os pais aceitaram, os pais tão tranqüilos em relação a isso também e eu acho que, a escola de Ensino Fundamental fez uma reunião com os pais também, passou muita coisa que se acontecer...também vai ser muito produtivo pra eles. Eu acho que vai ser uma nova oportunidade, então eu to vendo isso. Como o Ensino Fundamental, como tendo condições de oferecer mais que a Educação Infantil taria oferecendo. Tô vendo dessa maneira, tomara que seja assim... (Profa. Aline (P1) – 4ª etapa – Contexto A)

A professora Bárbara (P3) do Contexto B mostra-se um pouco incomodada em relação à passagem das crianças da quarta etapa para a escola de Ensino Fundamental. Destaca que por mais que tente se convencer de que ela possa ser positiva para as crianças, não obtém resultado satisfatório.

Tá. É de uma dor. Eu to tranqüila em questão... de... eles têm uma base, eu consegui dar pra eles uma base, pra eles chegarem lá... assim, quanto a alfabetização, mas só Keila, porque eu sinto eles imaturos pra fundamental, entendeu. Pra enfrentar uma sala de aula, pra deixar de ter brincadeira... isso eu sinto assim, eles não estão preparados. Eu sinto uma dor... assim, desse desprendimento, de achar eles tão indo, eles vão ser melhores...não consigo pensar assim, sinto com dor... eu acho que é um choque muito grande, uma diferença muito grande. (Profa. Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B)

O depoimento da professora Bárbara (P3) demonstra uma nítida preocupação com a entrada das crianças pequenas na escola de Ensino Fundamental, pois concebe que há exigências próprias da cultura desse nível

de ensino, podendo ocorrer uma anulação das “culturas das infâncias”, assim denominada por Sarmiento (2002), ou seja, uma substituição das diversas linguagens da educação pelo uso sistemático das atividades de cunho escolar voltadas para o aprender a ler e escrever, normalmente desenvolvido de forma individual. Os estudos de Brunetti (2007), Raniero (2009) e Moro (2009) encontraram essa dicotomia que se caracteriza pelo dilema de atender às peculiaridades da infância ou às exigências acadêmicas, especificamente as atividades de leitura e escrita.

Após um ano de vivência no Ensino Fundamental, as docentes desse nível de ensino vêm corroborar com a professora Bárbara (P3), pois, apesar de não alterarem suas práticas pedagógicas e trabalharem quase que exclusivamente a alfabetização e destinarem poucas horas para as atividades de brincar, as docentes afirmam que teria sido mais proveitoso para as crianças se tivessem permanecido nos CERs.

Eu acho que se eles tivessem ficado mais um ano no CER teria sido melhor. Eu acredito. Ou assim, o conteúdo seria visto de forma diferente, o que faltou no CER a gente daria um reforço aqui, recorte, colagem, sentar, falar... eu tenho aluno aqui que não sabe falar, parece bebê.  
(Berenice (P10) – 2ºB – Contexto B)

Não concordo com essa faixa etária no fundamental. Eu sou totalmente contrária a entrada dessas crianças. O mais sério nisso tudo, não é que a gente fica tão cansada, estressada... mas as crianças estão perdendo. Meu salário eu ganho pra ficar cansada, pra trabalhar. Mas as crianças estão perdendo... eles estão perdendo.  
(Augusta (P7) – 1ºB – Contexto A)

A maioria dos responsáveis, no final da Educação Infantil, concordava com a concepção de que as crianças iriam acompanhar as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma oportunidade de crescimento e amadurecimento. Contudo, tinham a preocupação de destacar que as cobranças deveriam ser realizadas de forma cuidadosa, uma vez que elas ainda eram pequenas e, portanto, poderiam apresentar uma aprendizagem um pouco mais lenta.

Eu acredito que ele vá aprender, mas eu não espero muito, não quero que a pressão seja muita, eu procuro sempre estar

assim, se ele não fez tal coisa eu procuro por na cabeça dele que se ele não fez tal coisa, ele não fez agora, mas ele vai fazer... entendeu, ele é pequeno, vai chegar lá.

(Natália (R12) – mãe de Neymar (C12) – 5ª etapa – Contexto B)

Espero um retorno bom, eu acho que dificuldades ela vai ter, mas... é... a gente conversando bastante com ela, preparando, vamos ter um bom retorno. Espero ela ficar mais madura, a expectativa é de amadurecer.

(Amanda (R4) – mãe de Andrea (C4) – 5ª etapa – Contexto A)

As responsáveis de Everton (C2) e Mariana (C3) da quarta etapa do Contexto A e da Adriana (C9) da quinta etapa do Contexto B acreditavam que seus filhos iriam apresentar dificuldades para acompanhar a sua turma no Ensino Fundamental por serem ainda muito pequenos.

Ela vai ter dificuldades, mas devido a idade, é uma fase muito infantil, ela não tá ainda assim, lógico ela vai ter que, entrar, vai ter que moldar... mas ela é crianças, ela quer brincar. Só que ela tem que separar, ela tem que aprender porque senão ela vai ficar pra trás.

(Andressa (R9) – mãe de Adriana (C9) – 5ª etapa – Contexto B)

Ai (silêncio) Vai ser um pouquinho lento o aprendizado lento, né! O aprendizado dela vai ser vagaroso, lento... Até aprender o que os outros já sabe, o que as outras salas já sabe que fizeram o pré é meio difícil.

(Maria (R3) – mãe de Mariana (C3) – 4ª etapa – Contexto A)

As expectativas das responsáveis foram confirmadas após um ano no Ensino Fundamental. A maioria das mães salientou que inicialmente as crianças tiveram dificuldades para acompanhar as exigências da sala, mas que com o transcorrer do tempo foram se adaptando.

Pra ler ele se soltou, deu uma boa melhorada. Eu achei assim que não ia aprender, que ia chegar no final do ano sem saber a ler e escrever.

(Gabriela (R6) – mãe de Gustavo (C6) – 1ªA – Contexto A)

Ah Keila, esse ano foi bom, porque, eu ate me admirei da Rafaela, porque como falavam que não é uma primeira série, era um pré. Ela se adaptou bem, me admiro ver que ela sabe ler, sabe juntar bem as palavras, então pra mim foi uma benção, eu até me admirei.

(Renata (R7) – mãe de Rafaela (C7) – 1ºA – Contexto B)

Ele aprendeu sem problemas, nem pro reforço ele precisou ir. A professora elogiava ele, disse que ele era meio arteiro, mas que aprendia bem, ta até lendo já!

(Natália (R12) – mãe de Neymar (C12) – 2ºA – Contexto B)

Algumas mães salientam, no entanto, que as crianças terminaram o ano aquém do esperado. Destacam que elas evoluíram em suas aprendizagens, mas não adquiriram os conhecimentos esperados para o ano que estavam cursando.

**Maria:** Ela ainda tem um pouco de dificuldade, mas também, não tem nem sete anos ainda, tem tempo pra aprender, né?  
(Maria (R3) – mãe de Mariana (C3) – 1ºC – Contexto A)

**Andressa:** ela acompanhou, né... aprendeu... na leitura um pouco, lê pouco... lê, escrever... mais ou menos. Ela ta tentando, escreve qualquer palavra...  
(Andressa (R9) – mãe de Adriana (C9) – 2ºB – Contexto B)

A mãe de Pedro (C13) salienta que seu filho apresentou dificuldades no início das aulas, mas que devido ao suporte da família tais dificuldades foram superadas. Destaca, no entanto, que nem todas as crianças têm a possibilidade de ter um acompanhamento tão próximo dos responsáveis, tal qual seu filho, sendo assim, considera que a entrada precoce no Ensino Fundamental seja negativa para o desenvolvimento das crianças.

**Paula:** No início foi difícil, ele não tava aprendendo. Então, ele teve suporte, mas e uma criança que num tem? A maioria... porque eu consegui um emprego que dá pra acompanhar ele melhor, mas e se não dá. Ele ia ficar sem aprender.  
(Paula (R13) – mãe de Pedro (C13) – 2ºB – Contexto B)

Enquanto ainda estavam na Educação Infantil, as mães já esperavam que algumas alterações iriam ocorrer, especificamente no que diz respeito às rotinas das crianças. Todas as responsáveis indicam que a principal mudança referia-se à realização de tarefas, as quais tornar-se-iam cotidianas, diferente do que ocorria enquanto as crianças estavam frequentando o CER.

Tarefinha dela que antes não tinha, né! Não tinha tarefa na creche, não mandava. Agora vai ter, né?  
(Maria R3 – mãe de Mariana (C3) – 4ª etapa – Contexto A)

Ah, as tarefas né! Agora vai ter um monte, num é?  
(Tais (R8) – avó de Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B)

As crianças ainda na Educação Infantil descreviam também que no Ensino Fundamental teriam como responsabilidade a realização de tarefas de casa, as quais seriam em grande quantidade, com conteúdos considerados difíceis e que deveriam ser cuidadosamente feitas, para que não houvesse erros, uma vez que as páginas rasuradas não seriam substituídas resultando em castigos para as crianças.

**Pedro:** Eu acho que eu vou fazer tarefa, tarefa...

**Criança 1:** Eu também.

**Pedro:** É... lição de casa.

**Criança 2:** Vai ter que fazer tarefa em casa, matemática que a tia vai passar... a tia manda atividade difícil também. Vai ter continha.

**Pedro:** Conta, letras, vai ter que escrever tudo. que a tia fala! E sabe a página, se erra ela não vai dar outra.

**Criança 1:** Não, a tia vai por de castigo!

(Pedro (C13) – 5ª etapa – Contexto B)

No Ensino Fundamental, realmente as tarefas escolares se confirmaram como uma atividade de rotina em todas as escolas e turmas que foram acompanhadas. Todos os dias as docentes, ao final da aula, enviavam alguma atividade que seria realizada em casa, seja em folhas mimeografadas/ xerocadas, em atividades passadas na lousa ou em livros que traziam leituras ou orientações de tarefas.

**Adriana:** A gente chega em casa, faz tarefa, se não fizer a tia manda de novo.

**Pesquisadora:** E a tia manda todo dia?

**Todos:** Manda.

**Adriana:** O Dudu tá sem recreio, seis meses já, tá sem recreio de novo, porque não faz tarefa.

(Adriana (C9) – 2ºB – Contexto B)

**Helena:** Ah... tarefa. Eu gosto de tarefa.

**Pesquisadora:** E como que você faz, chega e faz, não...

**Helena:** Eu chego, nado um pouquinho... na piscina...daí eu faço. Tem que fazer, né, senão a mãe e a professora brigam.

(Helena (C5) – 1ªA – Contexto A)

As tarefas foram concebidas pelas crianças como uma obrigação, seu dever enquanto alunos. As responsáveis destacam que algumas crianças se adaptaram bem a essa nova atividade, internalizando a obrigatoriedade de sua



realização, enquanto outras ainda precisam ser cobradas e norteadas para a realização da mesma.

Ela chega e quer ir brincar, daí eu fico chamando, chamando, quando ela vem fazer é cinco, seis horas da tarde. E tem que chamar pra fazer, senão ela não vem e vai pra escola sem tarefa. Ela não liga.

(Taís (R8) – avó da Tatiana (C8) – 1ºA – Contexto B)

Ela é muito tranquila para fazer a tarefa, tem o cantinho dela no quarto. Não dá trabalho nenhum, ela gosta da tarefa, mas gosta de brincar também.

(Helen (R5) – mãe da Helena (C5) – 1ºA – Contexto A)

Ela é assim, chega, nem precisa falar. Lá do portão da escola já fala “Mãe, tenho tarefa” nem espera chegar em casa. Ela é muito aplicada. Quando não tem tarefa ela pega um livro, fica aqui lendo. ah que bom, né! Ela é muito responsável, não dá um pingão de trabalho. Até às vezes é final de semana, ela chega e já quer fazer a tarefa, aí eu falo pra ela que é sexta, pra ela fazer no outro dia que é sábado, pra ela ficar mais calma... porque ela é muito responsável. Às vezes fico me perguntando porque que gosta tanto de escola assim (Risos). Outro dia ela tava sentada aqui, eu não vi ela... aí pensei, será que ela dormiu? Aí fui ver ela tava estudando. Aí se todos os filhos fossem assim (Risos) pena que um é diferente do outro. (Antônia (R1) – mãe de Aninha (C1) – 1ºA – Contexto A)

Outra questão que ficou sublinhada nos depoimentos é a necessidade de auxílio às crianças no momento de realização das tarefas. Para algumas crianças são somente necessários lembretes de que há atividades a serem feitas, em outros casos há a necessidade de suporte na realização da tarefa em si.

É complicado fazer tarefa com ele... porque tem isso também. O pai dele e ele fazer tarefa é um show, nem sempre dá pra eu fazer com ele... então é o pai que vai e ajuda ele. Aí ele fica... “Gustavo...” porque a gente briga muito com ele por causa dos cadernos. Ontem eu falei “filho, olha, cheio de orelha... tá faltando um pedacinho da página, assim não pode”, agora o pai dele não, o pai já fica “Olha que horror, isso tá um lixo, é uma porquice, você é um porco” então é uma briga, nossa senhora. O pai dele faz ele apagar um monte de vezes. Quando sou eu tenho mais paciência, porque eu sei que eles não vão conseguir fazer uma letra maravilhosa agora, é difícil.

(Gabriela (R6) – mãe de Gustavo (C6) – 1ºA – Contexto A)

Ah, ela vai fazendo, ela faz as tarefas dela, com os livrinhos, ela começa a juntar... vira pra mim e fala “Faca” e eu pergunto “Como escreve?” e ela começou “F.. A... fa” “Então escreve pra mim”, eu deixo por ela, só vou vendo. Igual, outro dia foi escrever garrafa... ficou lá “Ga. ga...” e escrevi o A e o G, falei pra ela “Ah ta, é AG?” ai ela foi lá e viu que ela fez errado, mas eu não faço pra ela não, não ta na escola? É pra aprender lá. Só se tiver muito errado, senão, não falo nada.  
(Renata (R7) – mãe de Rafaela (C7) – 1ºA - Contexto B)

Ele faz de vez em quando comigo, mas a maioria das vezes é com o pai, que ta com ele mais tempo. Mas ele não gosta de tarefa não, é uma luta com ele pra ele fazer.  
(Elisa (R10) – mãe de Éder (C10) – 2ºB – Contexto B)

Outra mudança que iria ocorrer na rotina das crianças, após a entrada no Ensino Fundamental e que foi apontada por duas responsáveis, ainda enquanto as crianças ainda estavam nos CERs, referia-se à alteração no horário de entrada, pois na escola de Ensino Fundamental a entrada ocorreria meia hora mais cedo e a saída seria meia hora mais tarde, aumentando, portanto, em uma hora o período de permanência das crianças no ambiente escolar.

Só acorda mais cedo. Ele tem que ir dormir mais cedo. Aqui dava pra acordar ele sete horas porque era pertinho, quinze pra sete você acordava e dava tempo. Tinha além, tinha até às sete e trinta e cinco pra entrar... a gente entrava, na verdade, no último gole. Agora, lá não... sete horas tem que tá lá... você tem que acordar umas seis e quinze... porque tem que sair daqui, o mais tardar, quinze pra hora. Senão não dá tempo, é longe e só é subida.  
(Marina (R11) – mãe de Matheus (C11) – 5ª etapa – Contexto B)

Apesar de existirem alterações nas rotinas referentes aos horários de entrada e saída da escola e a existência de tarefas de casa diariamente, as responsáveis consideram que não foi muito complicada a adaptação das crianças nesse novo nível de ensino.

Não, ele adaptou bem... já acordava cedo pra ir pra creche. Agora ta acordando um pouco mais cedo, só isso.  
(Paula (R13) – mãe de Pedro (C13) – 2ºB – Contexto B)

Uma única responsável indicou que, além das alterações referentes ao horário de entrada e a quantidade de tarefa, considerava o tempo que as crianças permaneciam sentadas em sala de aula um fator que foi alterado com a entrada no Ensino Fundamental, destacando que percebia um maior cansaço em seu filho.

Ah, ela tem mais cansaço, acho que de ficar sentada muito tempo, né? Ficam sentadas muito tempo, fazendo atividades... que são bastante.

(Maria (R3) – mãe de Mariana (C3) – 1ºC – Contexto A)

Outra questão que era perceptível na fala de todos os sujeitos sobre as alterações que seriam vivenciadas com a entrada das crianças no Ensino Fundamental referia-se ao tempo de brincar.

As crianças, enquanto ainda estavam na Educação Infantil, diziam que quando adentrassem ao Ensino Fundamental teriam ainda momentos para brincar, mas eles seriam bastante diminuídos e com quantidade de tempo muito delimitado. Algumas crianças indicam que na nova escola poderiam brincar no momento do recreio ou quando terminarem as atividades propostas pelas professoras e estas permitirem.

A gente pode brincar na hora do recreio, parte mais legal que vai ter na outra escola. É o recreio.

(Adriana (C9) – 5ª etapa – Contexto B)

Vai ter que trabalhar muito lá. Vai, vai ter que ter que fazê, depois brincá!”

(Pedro (C13) – 5ª etapa – Contexto B)

Vai, vai ter bastante brincadeira no recreio, mas não vai ter boneca, não vai ter areia, não vai ter roupa, fantasia... de brincar.

(Tatiana (C8) – 4ª etapa – Contexto B)

Brincar, na hora do recreio, brinca![...] na aula não mesmo, só depois que terminar a aula.

(Andrea (C4) – 5ª etapa – Contexto A)

Pode brincar pouco, porque a gente faz muita tarefa. A tia dá no dia, tem que fazer no dia. Outro dia eu vi meu amigo, fica muito tempo fazendo tarefa, só depois, se der tempo, brinca.

(Gustavo (C6) – 5ª etapa – Contexto A)

Na concepção das responsáveis, antes da entrada das crianças no Ensino Fundamental, os momentos de brincadeira deveriam ser preservados, contudo, somente nas aulas de Educação Física, Artes e nos horários do recreio.

Brincar? Tem, tem que ter sim, porque é criança... não vê a hora do intervalo chegar pra brincar (...) fora do intervalo, na minha época tinha educação artística, a gente desenhava, era artes...tem que ter sim pra descontrair mas tem hora certa.  
(Elisa (R10) – 5ª etapa – Contexto B)

Tem que ter, mas ali é escola né! Coisa mais séria! Tem educação física, já distrai um pouquinho, dá pra dar uma aliviada.  
(Renata (R7) – mãe de Rafaela (C7) – 4ª etapa – Contexto A)

Eu não sei se na aula vai ter brincadeira, mas vai ter o horário de intervalo que a gente sabe que é hora de brincar, né!  
(Amanda (R4) – mãe de Andrea (C4) – 5ª etapa – Contexto A)

Não precisa de tanto tempo, já tem as aulas de educação física, então tá de bom tamanho... chega em casa e brinca mais um pouquinho.  
(Antônia (R1) – mãe de Aninha (C1) – 4ª etapa – Contexto A)

A percepção de que ocorreria uma diminuição no tempo de brincar, apresentando momentos específicos para essa atividade no Ensino Fundamental, é mostrada em uma situação ocorrida no mês de setembro de 2009, na turma de quinta etapa, do Contexto B. Neymar (C12) que está sentado próximo à pesquisadora comenta que a “escola de cima” é muito diferente do CER. Um colega que está sentado próximo ouve e questiona:

“Mas a gente pode brincar na hora da comida lá na outra escola!”, Neymar diz “Não pode não, lá a hora da comida é hora de comer não de brincar, mas lá tem uma hora que tem uns caras que pegam a gente pra brincar”. Pergunto sobre o que ele ta falando e então ele comenta que tem uns caras que tiram eles da sala pra brincar de vez em quando. Digo que acho que ele está falando sobre as aulas de educação física, e “os caras” que ele ta falando são professores de Educação Física.  
(Diário de Campo – 5ª etapa – Contexto B – setembro de 2009)

As brincadeiras mostram-se, assim, como uma das grandes diferenças existentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Os responsáveis indicam ainda que o Ensino Fundamental pressupõe mais horas em sala de aula, com o objetivo de realizar as atividades (trabalhinhos).

Eu acho que tem mudanças, mesmo que na Educação Infantil tinha coisas pra aprender, eles brincavam mais, agora lá não, lá eles não vão brincar muito. Pela reunião que eu fui, eles vão ter só 15 minutos de recreio, então acho que muda bastante sim. Mas aprender, ficar na sala de aula, fazer os trabalhinhos. (Amanda (R4) – mãe de Andrea (C4) – 5ª etapa - Contexto A)

Após um ano letivo frequentando o Ensino Fundamental, os relatos das crianças permitem confirmar que suas expectativas em relação à diminuição ao tempo de brincar eram realistas, uma vez que as mesmas foram confirmadas.

**Pesquisadora:** E vocês tem bastante tempo pra brincar?

**Aninha:** Mais ou menos.

**Andréa:** Mais ou menos.

**Pesquisadora:** Que horas que vocês brincam?

**Aninha:** Depois que a gente termina... de comer. Primeiro a gente estuda, depois que termina as atividades ai a tia deixa a gente brincar, depois no recreio a gente brinca.

**Andrea:** E no final se terminar tudo e ficar quietinho a gente brinca no final.

**Aninha:** E tem a sala da brinquedoteca.

**Andrea:** Fica lá pro lado dos grandão.

**Pesquisadora:** E vocês vão lá?

**Andrea:** Vamos, eu fui só 3 vezes.

**Aninha:** As vezes, a gente termina de estudar, de estudar e a tia não deixa gente brincar!

**Andrea:** Eu gosto de brincar bastante, mas é regra e tem que obedecer. As vezes eu quero brincar, desenhar e a tia fala assim, "Vai brincar, mas boazinha" ai vai brincar eu, depois a outra e depois a outra, mas assim não tem graça.

**Mariana:** Aqui só brinca depois que acaba e na hora do recreio. Eu brinco na hora do recreio e na educação física.

**Aninha:** Ou na brinquedoteca.

**Mariana:** Mas a gente nem vai lá, quando a gente vai lá não pode gritar, ai todo mundo grita e a gente tem que sair de lá. Nem dá pra brincar.

(Aninha (C1), Mariana (C3) – 1ºC, Andrea (C4) – 1ºB – Contexto A)

Os depoimentos das crianças permitem salientar duas questões. A primeira refere-se à concepção de brincar que as mesmas possuem, concebendo como uma atividade mais livre e com menor controle, não destituída de regras, mas que permita a fruição. No entanto, no Ensino Fundamental tal proposição não se concretiza, além de ser possibilitado pouco

tempo para o brincar, esse é realizado em espaços restritos, em momentos pontuais e com grande controle do comportamento das crianças.

A segunda questão está relacionada aos momentos em que são propiciadas situações de brincadeiras no Ensino Fundamental, ou seja, o recreio e a aula de Educação Física. Contudo, as crianças diferenciam as atividades propostas nas aulas de Educação Física entre brincar e “fazer exercícios”, como pode ser observado no relato das crianças do Contexto A.

**Pesquisadora:** E vocês têm educação física?

**Andrea:** Tem. A gente brinca.

**Mariana:** Não brinca não, a gente faz exercício.

**Aninha:-** É verdade a gente faz exercício.

**Mariana:** Primeiro, depois...

**Aninha:** Depois a gente brinca.

**Pesquisadora:** Mas qual a diferença entre brincar e fazer exercício.

**Mariana:** Ah tia, fazer exercício são de esticar o corpo, pular quando a professora manda e brincar é brincar, ué! A gente se diverte, brincar ninguém manda!

**Andrea:-** Eu só gosto de brincar de brincadeira de passa anel, pega-pega, esconde-esconde, igual a gente brinca no recreio. (Aninha (C1), Mariana (C3) – 1ºC – Andrea (C4) - 1ºB – Contexto A)

Pode-se, possivelmente, afirmar que as crianças desenvolvem assim categorizações para as suas atividades diferenciando o brincar de outras atividades. A principal característica não é a ausência de regras, mesmo porque uma das crianças indica como brincadeiras preferidas “pega-pega”, “passa anel”, entre outras brincadeiras com regras. O que caracteriza o brincar, portanto, é a opção por fazê-lo com prazer.

Contudo, apesar de considerar a brincadeira uma atividade importante, ela é secundarizada no Ensino Fundamental. De acordo com Borba (2006, p. 34)

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.

Como foi destacado, um dos momentos reservados ao brincar mais comum era o recreio, contudo, esse momento também era destinado a tomar o

lanche (merenda), tomar água e ir ao banheiro. Sendo assim, muitas vezes as crianças deixavam de fazer uma atividade em detrimento da outra.

**Pesquisadora:** E vocês disseram que vocês brincam. Dá tempo de brincar?

**Neymar:** Um pouco

**Pesquisadora:** Só um pouquinho.

**Éder:** Na hora do recreio brinca bastante

**Neymar:** Mas primeiro tem que comer o lanche.

**Pesquisadora:** E todo mundo faz isso, tudo mundo come primeiro e depois brinca? Ou brinca e depois come o lanche.

**Matheus:** Eu como depois eu brinco. Que nem o Pedro ontem, né Pedro, você... demorou pra comer, nem brincou, né! .  
(Matheus (C11), Neymar (12) – 2ºA, Éder (C10) – 2ºB – Contexto B)

A pesquisa de Becker (2006) corrobora com os dados anteriormente apresentados, destacando que as crianças participantes de sua pesquisa indicam o recreio como um momento propício para se tentar viver as brincadeiras, porém essas oportunidades são raras, uma vez que esse tempo é cerceado pelos adultos, os quais delimitam tal momento para a realização do lanche.

As responsáveis, contudo, consideram os momentos de recreio e aulas de Educação Física tempo suficiente para as crianças brincarem.

**Amanda:** E as brincadeiras, na creche eles brincavam bastante, aqui na escola nem tanto... Aqui não tem brinquedo, só brinca na física... e no recreio.

**Pesquisadora:** E a senhora acha que eles tinham que ter mais tempo pra brincar na escola ou ta bom?

**Amanda:** Lá fora eles brinca só na sexta-feira... Ta bom, né!  
(Amanda (R4) – mãe de Andrea (C4) – 1ºB – Contexto B)

**Natália:** Ah, brincar eles podem no recreio e na educação física, na sala de aula, o certo é realmente estudar. O Tempo que ele tem para brincar é suficiente.

(Natália (R12) – mãe de Neymar (C12) – 2ºA – Contexto B)

É aparente a concepção de que o Ensino Fundamental se constitui, na visão das responsáveis, em um contexto para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculos e que tais conhecimentos não podem ser desenvolvidos conjuntamente com a brincadeira. É possível afirmar que, portanto, as responsáveis concebem o brincar como antagônico ao aprender.

Os depoimentos das responsáveis Andressa (R9) e Tais (R8) do Contexto B permitem exemplificar a concepção que o Ensino Fundamental não é o local destinado ao brincar, apontando a Educação Infantil como contexto em que essa atividade é permitida.

No início eu achava que tinha que ir com mais calma, ter mais tempo de brincadeira, mas depois a gente vê que o certo mesmo é estudar, porque senão, não consegue ler e escrever, ai, como que vai para o terceiro ano?  
(Andressa (R9) – mãe de Adriana (C9) – 2ºB – Contexto B)

Ah não, já que eles passaram pra essa ai tem mais que aprender mesmo, apesar que a cabecinha deles não dá, mas se a professora for devagar dá, porque não adianta sair de lá e ir pra lá se for só pra brincar, né! Se for só pra brincar, deixasse lá mesmo. Já que passou de lá pra cá tem que aprender a ler e escrever. Se fosse pra brincar ficasse lá no prezinho mesmo.  
(Tais (R8) – mãe de Tatiana (C8) – 1ºA – Contexto B)

Assim como as responsáveis, as professoras destacam que o Ensino Fundamental não se apresenta como um ambiente que possibilite o brincar. Entre os motivos apontados está a falta de adaptação no ambiente físico, representada pela inexistência de parquinhos e áreas externas que possam ser disponibilizados às crianças.

Não, às vezes eles falam. Tia, vamos brincar lá fora? Pode brincar lá fora? Ai eu falo, vamos. Quem terminar vai, mas... eu fui desvencilhando... mesmo porque eu não tenho espaço, não tem o que fazer. Igual, não tem um tanque de areia, não tem parque, o que eu vou fazer? Então eles acabam correndo, empurrando e eu acabo brigando com eles. Não tem bola, não tem tanque de areia... ai eu tiro ele de sala, que podia ir brincar no ar livre, mas ai soco eles na brinquedoteca, que é uma sala de aula, uma passa por cima do outro por que não tem espaço físico.  
(Acácia (P5) – 1ºC – Contexto A)

Outra questão salientada é o antagonismo entre brincar e aprender. As docentes deixam claro em seus depoimentos que há bastante conteúdo a ser aprendido, o que impossibilita a realização de atividades de brincadeira. Sendo assim, a Educação Física apresenta-se como o momento em que é permitido o brincar.



Eles sentem bastante falta das brincadeiras, a gente percebe que eles adoram a educação física, adoram o recreio, só que a gente não pode só ficar nessa brincadeira, infelizmente, se fosse um conteúdo diferenciado, tudo bem, ficaria na brincadeira, só que chega no ano que vem ai teria que se virar nos trinta. Mas eles sentem, eles sentem. Pedem, pedem, mas a gente não tem uma estrutura física, adequada, então a gente acaba ficando dentro da sala de aula.  
(Betânia (P8) – 1ªA – Contexto B)

As docentes do Ensino Fundamental concebiam como possível realizar brincadeiras nesse nível de ensino somente em dois momentos, primeiramente nas aulas de Educação Física, corroborando com os relatos de crianças e responsáveis, ou quando o brincar tivesse como objetivo o ensino de algum conteúdo específico. A forma de realizá-las era direcionada pela professora, a qual decidia a organização, as regras e o tempo destinado a essas atividades.

Aqui eles brincam bastante mesmo é com o professor de física, aqui na sala eu... assim, de vez em quando, canto musiquinhas com eles... mas brincadeira, com essa sala eu não trabalhei. Teve sala que eu trabalhei em grupinho... Eles sempre foram interessados em aprender o que eu passava. Sabe. Tem sala que você tem que trabalhar através de jogos, com eles eu trabalhei poucos. Quando era jogos, trabalhava em grupos e era aquilo lá, acabava falava, vamos desmanchar, colocar na ordem certa e voltava...nunca deu trabalho não.  
(Bruna (P9) – 2ªB – Contexto B)

As docentes destacam que no início do ano possibilitaram alguns momentos para as crianças brincarem, os quais foram diminuindo com o passar do ano letivo, buscando assim a adaptação das crianças à nova realidade.

Não, não... o dia que eu falava “vamos brincar” eles aceitavam normal, sei - lá, acho que eu conversei muito com eles no início do ano, eu quis colocar na cabeça deles que eles já estavam numa escola, não no pré. Você sabe que aqui não é lugar pras crianças brincarem.  
(Bruna (P9) – 2ªA – Contexto B)

É. Então, eu fiz assim, no começo eu levava na brinquedoteca todas as aulas (que era reservada para isso), fazia brincadeiras no final da aula... mas eu fui desvencilhando isso, devagar eu fui tirando, porque? Infelizmente, sempre falei isso

pra coordenadora, não fui eu que coloquei cinco anos e meio aqui, eu que tô aqui e que vou ser cobrada se eles aprenderam ou não, infelizmente eles vieram e eu vou ser cobrada, então, devagarzinho eu fui tirando... hoje só sai da sala quem termina tudo, pra ninguém ficar pra trás. Então dei tudo que precisava naquele dia, terminou? Então pode ir brincar, mas... não tão mais indo pra brinquedoteca, que eu tirei por causa de comportamento, punição... então eu falo, a gente tem que aprender, já brincaram bastante... então... de tarde a coisa é diferente, mas de manhã passa muito rápido, eu sentia falta do tempo que eu ficava na brinquedoteca. (Ângela (P6) – 1ºA – Contexto A)

Pode-se afirmar que o brincar no Ensino Fundamental torna-se menos importante. Segundo Borba (2007, p. 35), isso ocorre devido a

ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. (BORBA, 2006, p. 35)

Contudo, como afirma Tonucci (2005, p. 65 *apud* Becker, 2006, p. 110), “o direito e a necessidade de brincar das crianças não são anuais e tão pouco mensais, são cotidianos e contínuos”. Assim, há que se repensar as formas nas quais as brincadeiras são inseridas nos contextos educacionais, principalmente nos que atendem às crianças com pouca idade.

As práticas docentes são, portanto, influenciadas pelas suas concepções sobre o brincar e o que tal atividade proporciona, aliadas ao planejamento e currículo proposto para o Ensino Fundamental, os quais definem os conteúdos que devem ser ministrados para as crianças que estão frequentando esse ano escolar. Destaca-se, contudo, que o currículo não prevê as estratégias a serem utilizadas, portanto essa escolha fica a cargo das docentes.

Além dessas questões discutidas sobre as mudanças referentes aos horários, às tarefas e ao tempo de brincar no Ensino Fundamental, as docentes da Educação Infantil também indicaram que com essa transição ocorreriam modificações na interação entre docentes e crianças, salientando que na

Educação Infantil há uma maior aproximação, uma troca afetiva entre a professora e as crianças, o que não ocorre no Ensino Fundamental.

Eu acho que a relação entre o professor e o aluno, é... qual a palavra que eu poderia usar... não é fria, é mais distante eu acho... ele tá lá, ele entra, ele ensina. Ele vai se envolver, lógico com o aluno também, também num é essa coisa professor lá aluno aqui, mas acho que não é mais essa coisa... A criança vai crescendo ela já vai, criança, adolescente, a gente vai se fechando mais, né! A criança vai também, não vai permitindo que se aproxime. Aqui não, aqui nós somos cúmplices deles, a gente é... às vezes eles chamam a gente de mãe, de vó, de tia...bom, de tia tem...de pai, essa relação é mais, a afetividade é maior. Eu imagino!  
(Ana Júlia (P2) – 5ª etapa – Contexto A)

A afetividade entre as crianças e as docentes de ambos os contextos da Educação Infantil era realmente muito forte. Em uma situação ocorrida em outubro de 2009, a turma de quinta etapa do Contexto A entra na sala de recursos, contudo não há lugares para todos se sentarem. A professora Ana Júlia (P2) pede para que as crianças sentem-se em seus lugares e aqueles que ficarem sem cadeiras fiquem junto com a pesquisadora sentada nos “puffs” aguardando que ela trouxesse outra mesa. Metade da sala não senta nos lugares vagos, uma criança se aproxima da pesquisadora que a questiona do por quê não querer sentar nas cadeirinhas vazias, a qual responde: “A mesa que a professora pega por último é a mesa que ela senta, todo mundo quer sentar nessa mesa para ficar próximo a ela.”

A capacidade de observação das crianças é muito aguçada, permitindo que percebam os padrões de comportamento da professora.

Ao retornar para a sala, a docente chama a atenção das crianças, pede para que elas se sentem nos lugares vagos. Três crianças ficam sem lugares sendo indicadas para sentarem-se à mesa que a docente trouxe e, como esperado pelas crianças, a docente senta-se na cadeira vaga dessa mesinha, junto com os três últimos alunos que ficaram sem lugar.

Outra situação comum era a constante permanência ao lado da professora em situações de brincadeira livre. Em uma situação, em novembro de 2009, na sala da professora Bárbara (P2), Contexto B, toda a turma está na sala de recursos brincando livremente. A professora senta-se na mesinha para

escrever no diário, e as crianças brincam livremente na sala. Um grupo aproxima-se da professora, senta-se em volta da docente e começa a mexer em seu cabelo, debruça-se em cima das pernas da professora. A docente tenta estimulá-las a irem brincar com os colegas, contudo, as crianças dizem que querem ficar próximas a ela, que então para de escrever no diário e decide conversar com as crianças.

Nos contextos do Ensino Fundamental pesquisados, as crianças continuam a buscar a proximidade com as professoras, foram diversas as vezes que as crianças discutiam para saber quem ficaria em primeiro lugar na fila, local privilegiado uma vez que a docente dava as mãos para os que ali estivessem.

Não foram raras as vezes, principalmente no Contexto B, que as crianças iam formar a fila cinco minutos antecipadamente para poder garantir o lugar próximo à professora. No Contexto A esse comportamento foi extinto uma vez que as docentes decidiram formar a fila em ordem alfabética e em sistema de rodízio, assim, garantia que todos pudessem ficar na frente da fila.

A entrada e a saída eram os momentos mais comuns em que ocorriam trocas afetivas no Ensino Fundamental, poucas foram as vezes que as docentes tocaram os alunos ou conversaram com eles sobre os seus sentimentos.

Assim, a expectativa das docentes da Educação Infantil referente às alterações que ocorreriam nas relações entre docentes e crianças no Ensino Fundamental se confirma. Salienta-se que a afetividade não deixa de existir, as crianças demonstram seus afetos trazendo flores, balas e figurinhas para as docentes, brigam pelo lugar mais próximo a ela, seja na fila ou dentro da sala de aula. As professoras, em contrapartida, também têm seus momentos de trocas com as crianças, contudo, o que acontece nos contextos do Ensino Fundamental pesquisado é uma priorização dos conteúdos curriculares, o que torna outros aspectos, como a afetividade, o lúdico e as interações, condições secundárias.

Há que se refletir sobre as relações afetivas e sua importância na aprendizagem e desenvolvimento infantil. De acordo com Bronfenbrenner (2011, p.49), o apego emocional mútuo é uma condição necessária para que haja motivação e engajamento das crianças “em atividades relacionadas ao

seu ambiente físico, social e – no momento devido – simbólico imediato que convidam a exploração, à manipulação, à elaboração e à imaginação”, sendo assim, é importante que as vinculações afetivas sejam desenvolvidas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Além dessas diferenças, a professora Beatriz (P4) do Contexto B da ainda indica que a forma de conceber a criança e de ensiná-la é diferenciada, destacando que as docentes de Educação Infantil acabam tendo uma maior flexibilidade para trabalhar com as crianças menores.

É uma diferença muito grande [...] Não sei te explicar como, como que eu vou te explicar, mas é um outro contexto. É uma outra visão da criança, né! Não que não tenha professoras que não tenham esse jogo de cintura dos dois lados, [...] Aqui vemos a criança como um todo diferente, diferenciada. Não sei porque se a atividade de estar mais fora da sala de aula, de trabalhar mais com as brincadeiras, mas jogos, mas participação em grupo, não sei se é isso que muda nossa visão. Daquele da sala de aula, daquele trabalho maçante que tem que ser feito, perde-se um pouco a noção do que é ser criança, que a criança tem o desejo de brincar, criança tem vontade de se expressar... muda algumas coisas, nessa parte. É lógico que tem professores que tenha essa visão, não to falando que não, mas no geral, sinto que é totalmente diferente.

(Beatriz (P4) – 5ª etapa – Contexto B)

As docentes da Educação Infantil salientam que as diferenças existentes entre os contextos educativos conjuntamente com a falta de planejamento referente à ampliação para nove anos do Ensino Fundamental geram uma situação de desconforto, angústias e medos nas crianças, docentes e responsáveis.

Algumas crianças indicavam que seus temores estavam relacionados à quantidade de atividade que teriam que realizar no Ensino Fundamental, conjuntamente com a insegurança de conviver em um mesmo ambiente que crianças maiores e, em alguns casos, com adolescentes. As crianças temiam que existissem brigas que poderiam vir a machucá-los.

Tenho medo de lá, por causa que meu irmão tá lá...e ele não fez muita tarefa...era difícil, fez tudo errado e a tia brigou.

(Éder (C10) – 5ª etapa – Contexto B)

**Neymar:** Eu vou é sair de lá roxo.

**Pesquisadora:** Roxo, porque Neymar?

**Neymar:** De tanto eles bate... eu escutei que na outra escola tudo mundo fica batendo no outro...

**Pesquisadora:** Quem que bate um no outro?

**Neymar:** Os meninos grandes lá!

(Neymar (C12) – 5ª etapa – Contexto B)

Apesar de algumas responsáveis indicarem que o Ensino Fundamental é uma possibilidade de crescimento para as crianças, as angústias e ansiedades também estão presentes em suas falas. Nove responsáveis indicaram que tinham medo das crianças apresentarem dificuldade de adaptação ao Ensino Fundamental levando-as a não acompanharem a sala. Outros cinco responsáveis apontaram com temor o horário do recreio em conjunto com os maiores, os quais podem gerar agressões, situações de envolvimento com drogas e até mesmo situações de abuso sexual.

Meu medo era esse, todo mundo junto, os pequenininhos, os grandão tudo junto no recreio.

(Maria (R3) – mãe de Mariana (C3) – 4ª etapa – Contexto A)

A gente sabe do filho da gente mais não sabe do filho dos outros [...] as crianças de hoje tão muito sapeca... menino com menino, menina com menina, então, a gente tem que ficar de alerta. Eu sempre falo, não vai no banheiro com ninguém, não pode ficar sem roupa na frente de ninguém, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. A gente explica tudo, né, mas longe da gente a gente não sabe, não mesmo?

(Paula (R13) – mãe de Pedro (C13) – 5ª etapa – Contexto B)

Meu medo, assim... no fundo no fundo, a gente conversa com eles, pra ir preparando, as a gente fica na ansiedade. Será que ela vai conseguir? Ontem mesmo ela falou “Mãe, será que eu vou conseguir juntar as letras, ler um texto?” Falei “Calma, tudo tem sua hora”. Mas ela fica ansiosa, com medo. E lá, apesar de ter os adultos, eu fico preocupada com isso, de ter algum grande e bater nela... mas... eles dizem que vai ter as horas separadas, mas em quanto eu não viver aquilo, uns seis meses, não vou ter segurança total, fico com um pouco de medo ainda.

(Amanda (R4) – mãe de Andrea (C4) – 5ª etapa – Contexto A)

Os medos e angústias são advindos, como já fora destacado, da falta de informações esclarecedoras sobre o novo ambiente que as crianças conviverão, ou seja, ausência de evento primários, que Corsaro e Molinari (2005) definem como a socialização antecipatória. De acordo com os autores

seria imprescindível que os docentes se caracterizassem como “pontes” nesse processo de transição, promovendo a segurança às crianças.

Ao final do primeiro ano das crianças no Ensino Fundamental, no entanto, todas as responsáveis indicaram que seus medos foram diminuídos ou extintos. Salientaram que seus contatos com a escola e algumas alterações nesses ambientes, como a divisão do recreio em crianças mais novas e mais velhas, permitiram que aos poucos as responsáveis sentissem menos insegurança.

Passou, o medo passou, até o recreio era separado... achei muito interessante. Por que é difícil, eles são menores. As vezes nem por maldade, nem por fazer alguma coisa, eles tão brincando, nem vê os pequenos... os pequenos são meio lento pra eles. Separar o intervalo foi legal.

(Marina (R11) – mãe de Matheus – 2ºA – Contexto B)

No começo eu tava bem preocupada, bem preocupada mesmo, não tava tão contente, tudo desorganizado, as crianças passavam uma em cima da outra, tinha preocupação com o recreio, porque é primeira e quarta série, mas eles são grandões, praticamente uns grandões e eles pequeninhos, igual formiguinha... e você via os marmanjão, um empurrãozinho e derruba. Mas agora eu to bem contente. Estou satisfeita... no começo eu não gostei da escola, mas agora não tenho preocupação nenhuma.

(Renata (R7) – mãe de Rafaela (C7) – 1ºA – Contexto B)

Eu tinha medo do recreio com os grandes, muito medo, por que é grandão, mas como era separado o recreio, não tinha problema. Meu medo acabou.

(Amanda (R4) – mãe de Andrea (C4) – 1ºB – Contexto A)

Quanto às crianças, pode-se constatar que mesmo apesar de algum tempo de vivência no Ensino Fundamental alguns medos ainda se mantinham. O medo da professora diminuiu, contudo todas as crianças salientam que ficam um pouco receosas ainda com suas professoras, ficavam temerosas em errar algumas atividades ou atrasar a sua realização em sala de aula, além de se preocuparem com seus materiais.

Duas passagens observadas em sala de aula podem exemplificar tais situações. A primeira refere-se a uma situação ocorrida no primeiro ano do Contexto A e a segunda no Contexto B.



Estamos na aula de português e a professora está realizando uma atividade de circular as letras iniciais da palavra. A professora então pede para que as crianças circulem a letra de vermelho. Uma criança que está próxima a pesquisadora abre seu estojo, começa a procurar um lápis e percebe que este não está no estojo, ergue seus cadernos, olha embaixo da mesa, sai da cadeira, abaixa-se e começa a procurar no chão. Seus olhos começam a se encher de lágrimas, a criança senta-se na cadeira e fica quieta por alguns minutos, então, olha para a pesquisadora e pergunta “Você viu meu lápis vermelho?” a pesquisadora diz que não e sugere que a criança vá até a mesa da professora onde se encontra um pote em que são colocados materiais perdidos na sala para que seus donos venham procurar. A criança pede para que a pesquisadora vá em seu lugar, a pesquisadora diz que não há problemas em ir até lá procurar, que ela poderia ir. Ela começa a chorar e diz “Tem sim, a professora briga que a gente perde”, a pesquisadora então empresta seu lápis vermelho a criança e diz para ela ir até lá depois então, na hora de ir pro recreio. A criança diz que sim.

(Diário de Campo – 1°C – Contexto A – abril de 2011)

A pesquisadora está sentada atrás de uma criança, a qual pergunta a pesquisadora “Você já copiou o cabeçalho?”. A pesquisadora diz que não, que ela não copia porque ela anota as coisas que acontece na sala, o que conversamos, as atividades que fazemos, mas não as tarefinhas. A criança com um tom de voz assustado “Você não copiou? Tá louca? A tia vai ficar brava!”. A pesquisadora tenta novamente explicar mas, a criança interpela novamente. “Tia, copia senão vai ficar sem brincar! Quer que eu copie pra você? Já terminei o meu, só que a tia não pode ver eu copiando pra você, tá!”

(Diário de campo – 2ºA – Contexto B – setembro de 2010)

As crianças demonstram, assim, ter internalizado as regras das salas que estão frequentando, sabendo quais as consequências para seus atos, o que causa medos e angústias, assim, a preocupação com a professora do Ensino Fundamental diminui, mas não deixa de existir. Talvez se possa afirmar que agora os receios sejam baseados nos fatos cotidianos de sala de aula e não somente nas fantasias e expectativas que as mesmas apresentavam nos CERs.

Outro medo que fora destacado pelas crianças na Educação Infantil e que permaneceu no Ensino Fundamental refere-se aos colegas mais velhos. Como o recreio ficou separado, tal preocupação deixou de existir, restando somente a preocupação com o horário da saída.



Interessante destacar um depoimento das crianças do Contexto A, em especial o relato de Aninha (C1), uma das crianças que eram anteriormente da quarta etapa na Educação Infantil. Ela destaca que seu medo ainda existe e que ela teme que ele nunca desapareça, porque a escola é grande e com muitas regras, as quais ela às vezes desconhece, acaba infringindo e sofrendo punições.

**Pesquisadora:** E vocês lembram que tinham alguns medos?

**Andrea:** Eu lembro, eu falei.

**Pesquisadora:** E vocês têm medo ainda?

**Andrea:** Eu tenho,

**Mariana:** Eu tenho

**Pesquisadora:** O que você tem medo, Má?

**Mariana:** Que a tia briga comigo.

**Andrea:** Eu tenho medo que ela manda bilhete.

**Mariana:** Que ela me mande pra diretora.

**Andrea:** Eu também

**Aninha:** Eu tenho medo, até da faxineira. Aqui a gente não conhece todo mundo ainda.

(...)

**Pesquisadora:** E vocês lembram que me disseram que tava com medo de vir pra cá?

**Andrea:** Da professora ser muito brava e dos alunos batê em nós.

**Pesquisadora:** Verdade, eu lembro que vocês falaram...

**Andrea:** O irmão da Stephany fica batendo em todo mundo.

**Aninha:** eu continuo com medo daqui.

**Pesquisadora:** Do que?

**Aninha:** De tudo. Aqui tudo dá medo, a gente não sabe nunca se pode, se na o pode, tudo é longe e grande, sabe?

**Pesquisadora:** Não passou o medo ainda?

**Aninha:** Não e acho que nunca vai passar, aqui dá medo! É tudo estranho.

(Aninha (C1), Mariana (C3) – 1ºC – Andrea (C4) – 1ºB – Contexto A)

Esse depoimento nos incentiva a refletir sobre a adaptação das crianças no Ensino Fundamental: Será que ele é tão simples e fácil quando se propaga? Basta se acostumar com a quantidade de atividades? É necessário refletir sobre isso.

Outra questão referente à transição das crianças para o Ensino Fundamental se constitui no planejamento e organização da proposta para o primeiro ano do Ensino Fundamental, questão mencionada em vários momentos por todos os sujeitos pesquisados.

As docentes de ambos os contextos da Educação Infantil indicavam que não conheciam as diretrizes de como viria a se constituir o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Gente peraí, daqui a pouco eles vão nascer e vão pro fundamental? Tem alguma coisa errada nessas informações, acho que não é por ai não. Agora que tenha sido feito, uma conversa, que tenha sido... isso, deixou a desejar. Tanto que eu te falei, quando as minhas crianças da quinta etapa do ano passado, foram pro fundamental, eu não sabia, juro pra você. Eu não sabia que eles iriam pra segunda série, que não seria a primeira. Eu levei um choque muito grande. Fiquei sabendo eles já estavam lá. E eu fui cobrada lá... “Escuta aqui, o que vocês fizeram com eles lá. Chegaram aqui e não tão alfabetizados?” então, foi um choque pra mim... daí eu falei “não, tinha tempo ainda de alfabetizar, porque nós não temos sala assim, pra alfabetizar...e nosso papel não é esse.” “Ué, se não é de vocês é de quem?” entendeu? Ai que eu fui falar com a minha diretora, perguntei porque? Então, nem eu não sabia, nem eu... mas eles foram diretos pra segunda série. Então, eu achei assim, um descaso com essas crianças... um descaso, um descaso. Não digo nem com a gente, mas com eles... um descaso.

(Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B)

A professora Bárbara refere-se às primeiras turmas que foram matriculadas no Ensino Fundamental com 06 anos de idade em 2006, destacando que são crianças que não participarão do ensino de nove anos. Assim sendo, a angústia em relação à ausência de proposta e de planejamento não se referia somente ao momento de passagem das crianças da quarta etapa no ano de 2009 para o Ensino Fundamental, mas também ao despreparo que tem ocorrido nos anos anteriores.

A falta de um projeto pedagógico e de um planejamento prévio também era a preocupação da professora Ana Júlia (P2). Em um dia, no final de outubro, quando a pesquisadora acompanhava a turma de quarta etapa, foi solicitada pela professora Ana Júlia para acompanhá-la até a sala da quinta etapa. A docente informou que estava angustiada e que necessitava contar a informação que havia recebido sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino.

“Preciso falar porque eu to com isso na cabeça, tava falando com a mãe da Marcela ela é coordenadora da escola municipal de Ensino Fundamental,, então estávamos falando de como

será o ano que vem e então ela diz que não sabe ainda, porque eles estão esperando chegar as matriculas e só depois vão pensar o que vai ser feito, Keila você tem noção do que tá acontecendo? Pra onde vai a educação? Então quer dizer, meu aluno que fez 6 anos em janeiro ano que vem terá 7 anos e o outro que fez 6 anos em novembro vai ter 6, eles vão ficar na mesma sala? Keila tô inconformada! Achei que pelo menos a rede municipal estivesse melhor organizada.” A pesquisadora comenta que sabia que no Estado ainda não tinha diretrizes, que não havia nenhuma orientação e que sobre o Município não tinha informações. Ela comenta então que esperava que o município estivesse minimamente organizado e que agora tava mais preocupada ainda. Ela vai até o DVD e coloca o DVD para as crianças, olha pra a pesquisadora e diz “É de chorar, não é?”

(Diário de Campo – Profa. Ana Júlia – 5ª etapa – Contexto A – outubro de 2009)

O que se pode constatar é que o modo como as políticas educacionais são postas em prática parecem desestruturar o professor, que se sente coagido e impotente. Inúmeras vezes acaba fazendo o que é proposto, sem compreender, ou adota o discurso da nova política, mas suas ações representam a resistência às novas implementações.

Como afirma Moro (2009, p.177), há “um grande distanciamento entre o que é legislado e o cotidiano escolar, o que acontece com professores e alunos nas salas de aula”. As políticas educacionais afetam o cotidiano da escola e a vida dos sujeitos que dela participam, contudo, a forma que se implementam tais políticas apresenta o descaso com docentes, responsáveis e crianças. Assim, é comum os docentes terem “a total falta de clareza sobre o que se espera de seu desempenho, bem como da escola, o que culmina com a dificuldade em desenvolver sua função principal, a ação de ensinar”.

Como afirma Brunetti (2007), as medidas políticas que têm sido implementadas e que visam mudanças nas práticas escolares não são acompanhadas de ações efetivas que visam esclarecer, apoiar e orientar os professores quanto ao seu fazer docente, o que causa dificuldades, dilemas e dúvidas a respeito de sua prática.

Assim, as professoras da Educação Infantil demonstravam muitas preocupações com os encaminhamentos das crianças para o próximo nível de ensino. Tal preocupação mostrou-se coerente, uma vez que as docentes do Ensino Fundamental ao final do primeiro ano da entrada das crianças desse

nível de ensino enfatizaram que realmente havia uma lacuna no que se referia à organização e ao planejamento, apesar de existir uma diferença considerável em relação à escola municipal e à estadual.

As docentes do Ensino Fundamental da escola municipal (Contexto A) relataram que houve uma reunião preparatória para se pensar um planejamento comum para todos os primeiros anos do Ensino Fundamental que compunham a rede municipal de ensino.

Na prefeitura teve uma reunião com as coordenadoras, para os primeiros anos ficarem mais ou menos iguais. Então o planejamento das EMEFs são todos iguais, para os primeiros anos. Por que o que tava acontecendo no ano passado, chegava no final do ano... chegava aluno novo, daí não coincidiam com o conteúdo trabalhado, daí não tinha como continuar... então, entrou no consenso de unificar a coisa. (Acácia (P5) – 1ºC – Contexto A)

Desde o início pensaram em separar (quarta e quinta etapa), tem algumas crianças misturadas por causa do período, mas a ideia era de separar. Era muita choradeira, então pra não sofrerem muito, então, na atribuição já foi falado, quem pegasse essa sala (turma da antiga quarta etapa) ia ter que fazer um trabalho diferenciado. É o mesmo trabalho, mas com adaptação, exemplo... não dá pra misturar essas turmas, a outra turma ta com a leitura muito mais fluente, a outra turma ta muito mais adiantada. Mas a gente já sabia disso e tinha no planejamento. (Ângela (P6) – 1ºA – Contexto A)

Na escola municipal pesquisada, todas as crianças (quartas e quintas etapas da Educação Infantil) foram agrupadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. De acordo com as orientações prévias recebidas pela Secretaria Municipal de Educação, todas as crianças da quarta etapa deveriam ficar em um mesmo primeiro ano. Como algumas crianças necessitavam estudar no período da manhã, dois primeiros anos (manhã e tarde) ficaram organizados com crianças de quarta e quinta etapas, levando ao não cumprimento das normas preestabelecidas.

Como apontaram as docentes dessa escola, não havia diferenciação de planejamento entre os primeiros anos. Independentemente da idade das crianças, os conteúdos a serem ministrados eram os mesmos, o que causava inquietação e angústia nas docentes.

Tem planejamento sim, mas tem coisas que eu acho que tem que mudar, pra você poder aproximar mais da sua turma, porque pra minha turma, ta ótimo, mas pra turma da tarde não ta bom. Então precisa ser mais flexível, o que não é... Então a gente questionou no início do ano se podia diferenciar o planejamento pro primeiro C, que tem mais dificuldade, disseram que tinha que trabalhar igual... não dá pra trabalhar igual, quarta e quinta etapa são diferentes. Enquanto eu atendia 4 a 5 alunos individualmente, a professora que era da tarde tinha que atender 25 alunos, como? Então tinha que ter flexibilidade, no planejamento.

(Acácia (P5) – 1ºC – Contexto A)

Apesar de não existir uma diferenciação no planejamento para os primeiros anos que atendiam as crianças advindas da quarta etapa da Educação Infantil, a professora desta turma salientou que precisou ser mais flexível e trabalhar com mais tranquilidade com as crianças.

[...] essa turma de cinco anos e meio, no começo do ano eu olhei e vou te falar, eu achava eles tudo uma “bebezada”, sabe, um monte de bebê junto? Ai fez todo um trabalho, tinham muito mais área livre no primeiro semestre, era tudo mais simplificado, trabalhando o alfabeto. O tempo que se levava pra trabalhar com eles era muito maior do que com as outras turmas. Ai chegou as férias, depois das férias, eles estão vamos dizer, um pouco mais prontos, com um pouco mais de vontade, mas não tão bons. Eu vejo assim, as meninas amadurecem mais rápido, os meninos não. Agora a gente ta no finalzinho, em dezembro, agora que eu percebi uma mudança do Luan, por exemplo, agora ele não precisa de tanto “Tia, tia, tia”, ele já fica no lugar dele, se um menino mexe com ele não fica mais “tia, tia, tia”então, eles estão um pouco mais prontos agora.

(Ângela (P6) – 1ºA – Contexto A)

De acordo com as professoras da escola municipal, o currículo proposto para o Ensino Fundamental prevê uma aprendizagem contínua ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, nos quais se deve alfabetizar os alunos.

E aqui é ler e escrever. Os três anos é ler, escrever e história, geografia e ciências é muito ligados a eles, é tudo em volta deles, foi caminho de casa, história deles, a família, a escola...então nessa parte é bem eles. Agora matemática e português é pré requisito, até o terceiro ano tem que ta lendo fluentemente e no caso, adição, subtração, multiplicação e

divisão simples, conhecer dinheiro... português, até verbo... predicado, sujeito, bem simples, mas já tem noção do que é verbo, ação. Seis, sete é alfabetizar, ler mesmo. Na matemática tem que dar adição simples e subtração... e assim vai indo. Mas, agora, nós brincamos muito, contar caderno, cadeira vazia... e no português, que nem eu já dei, quero a leitura fluente, tem que fazer leitura na cabeça e fazer a fluente. Já fiz texto com eles.

(Ângela (P6) – 1ºA – Contexto A)

Na escola estadual pesquisada, a organização das turmas ficou diferenciada, as crianças de quinta etapa foram para os segundos anos e as de quarta etapa para os primeiros anos.

A docente responsável pelo primeiro ano foi a que mais salientou a dificuldade em trabalhar com as crianças menores sem um direcionamento adequado da Secretaria Estadual de Educação. Segundo o depoimento de todas as docentes do Contexto B, não houve um planejamento curricular para atender às crianças do primeiro ano, sendo assim, a prática pedagógica e o currículo para essas crianças foram sendo decididos pelas próprias professoras no decorrer do ano letivo, causando confusão e desencontros.

Que nada, tinha planejamento nenhum! Então, cada hora vinha uma informação nova da diretoria de ensino, esse ano a gente ficou bem perdida, vamos ver ano que vem.

(Betânia (P8) – 1ºA – Contexto B)

No papel acredito que sim, foi muito falado, saiu na revista nova escola como seria o mobiliário, mas a escola não recebeu o mobiliário. Eu percebi que as professoras do primeiro ano estavam meio perdidas, cada escola trabalhando de um jeito... foi no caminho que foi descobrindo. Acredito que ano que vem vai ser mais fácil.

(Berenice (P10) – 2ºB – Contexto B)

A professora Berenice (P10) destaca que foram divulgadas informações sobre as adaptações que iriam ocorrer nas escolas para atender às crianças que iriam entrar mais cedo no Ensino Fundamental, discursos que não se concretizaram.

Em relação ao currículo proposto para os primeiros anos do Ensino Fundamental, pode-se observar que as docentes dos segundos anos já possuíam algumas diretrizes para seus trabalhos, que eram as “Expectativas

de Aprendizagem” fornecidas pela Secretaria Estadual de Educação. No caso do primeiro ano, a docente afirmava que não havia um currículo que direcionasse os conteúdos a serem trabalhados com as crianças dessa faixa etária. Apesar das diferenças de cada turma, todas as docentes do Contexto B salientaram que o principal objetivo de seus trabalhos era garantir a alfabetização dessas crianças.

A gente precisa fazer com que eles saiam alfabéticos, sabendo ler e escrever, minimamente. Temos as expectativas do Estado, o que deve ser cumprido. Se souber somar, subtrair, multiplicar simples, já está ótimo!  
(Berenice (P10) – 2ºB – Contexto B)

Então, diziam que não era pra eu alfabetizar, mas eu faço o que com eles então? Eles estão no primeiro ano, vou fingir que não estão? Então fui alfabetizando, sem muita cobrança, mas fui.  
(Betânia (P8) – 1ºA – Contexto B)

Além da preocupação com o planejamento para atender às crianças com 06 anos no Ensino Fundamental, as docentes da Educação Infantil também indicavam a necessidade de uma formação diferenciada para as docentes que atuariam nesses anos iniciais.

Tem que ter formação para as professoras, porque as professoras tradicionais vão sofrer muito, te falo que elas vão sofrer muito. Porque elas vão achar que as crianças não param quieta, que a criança não para sentada, mas não é isso...eles não estão acostumados, quer dizer. Aqui eles tem liberdade, de levantar da mesinha e ir na mesinha do outro. Eles sentam em quatro na mesinha... como que lá ele vai sentar sozinho na mesa que ele nem alcança no chão direito, não é? [...] Então, eu acredito que antes de ter sido feita essa mudança, ser dado uma formação pra essas professoras que vão receber essas crianças, eu acho...não poderiam ser as mesmas professoras que estão com primeira, segunda série, que tão acostumada a trabalhar com o jeito que elas estão acostumadas, não poderia  
(Bárbara (P3) – 4ª etapa – Contexto B)

A formação continuada é indicada nas Orientações do MEC, destacando a necessidade de se “assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que



atendem a crianças de seis anos.” (BRASIL, 2004, p. 25). O documento ainda destaca que:

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. Não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado. (BRASIL, 2004, p. 25).

A formação continuada, o trabalho coletivo e a indissociável relação entre teoria e prática são apontados no mesmo documento. No entanto, os dados encontrados na pesquisa demonstram que espaços para a discussão, organização coletiva do trabalho não foram encontrados, o que havia era o isolamento dos profissionais e a precarização de seu trabalho, o que causava angústia e sentimento de impotência nas docentes pesquisadas.

Além da formação continuada e da reorganização dos currículos, as docentes da Educação Infantil indicaram que para atender às crianças menores seria necessário a adaptação do espaço físico visando garantir um aprendizado que respeite o ritmo de desenvolvimento destas.

Espaço físico com certeza, já não estão acostumado a ficar dentro da sala de aula. Esses que vão pra segunda série já vão sofrer isso. Então tem que mudar a estrutura pra atender essas crianças pra não ficar na sala o tempo todo massacrada, na sala de aula.

(Beatriz (P4) – 5ª etapa – Contexto B)

Não, deveria mudar a estrutura. Quer a criança mais nova lá? Quer? Então vamos construir, tem que ser mexido no prédio pra começar. Tem que ser criado um ambiente pra criança que vai, porque eles são crianças ainda, tem cinco anos, precisam brincar ainda... ainda, não é aquele massacre da sala de aula o dia inteiro. Então primeiro tinha que ser construído uma sala, um ambiente pra ela, com uma...uma...uma sala de recreação onde tenha brinquedo, onde tenha o lúdico ainda!

(Ana Júlia (P2) – 5ª etapa – Contexto A)

Segundo as docentes do Contexto A do Ensino Fundamental, algumas alterações físicas foram realizadas, como a criação da brinquedoteca e o plantio de árvores na área livre, que já haviam sido solicitadas. Contudo, a



proposta de existir uma formação continuada específica para quem iria atuar no primeiro ano não foi citada.

Não, eu não vejo uma mudança muito grande não, a única mudança foi nos horários do intervalo, o que eu acho que foi benéfica porque não misturou os grandões com os pequeninhos, pra não haver riscos de acidentes, foi uma mudança pra muito melhor. Oh... o que eu acho mesmo, que eu como professora, fiquei indignada, não concordo, ta, pela experiência que eu tive, com uma criança nessa faixa etária fechada e sentada por cinco horas dentro de uma sala de aula.

(Augusta (P7) – 1ºB – Contexto A)

Ah... aqui, teve uma preparação sim, uma brinquedoteca que não tinha, é... área livre, que a gente ta modificando um pouco mais, a gente sempre ta pedindo. A gente pediu muita árvore, vamos ver se a prefeitura vai mandar, porque nossa escola tem poucas árvores e com calor que ta, fica difícil, nós temos poucas árvores lá embaixo, então a gente pensou num projeto de ter uma área verde, porque não tem. Lá embaixo tem aqueles quiosques, mas no calor é insuportável, por mais aberto que seja, sem ter uma árvore do lado, não dá pra fazer uma leitura, tem que ter uma árvore do lado. Nós pedimos pra prefeitura árvores, foi feito mesmo o pedido, a diretora pediu, vamos ver se eles vão aprovar. Tem a brinquedoteca, mas pela falta de árvore ela se torna muito quente, no inverno deu certo, mas agora ta muito quente. Éh! Que mais, teve reunião com as professoras que trabalham com essa turma, a gente tem mais reunião que as outras, nós temos enfim, momentos pra falar sobre as dificuldades, tem todo um cuidado com a gente... e... tem uma preocupação sim. (Ângela (P6) – 1ºA – Contexto A)

Na escola da rede estadual, no entanto, as docentes apontaram que a única alteração realmente ocorrida foi a realização dos recreios em horários diferenciados.

Não teve alteração nenhuma, começando pelo mobiliário, né! Eu tenho até hoje aluninhos que as perninhas não chegam no chão. Não tem uma estrutura física lá fora, porque eles vieram de um CER, acostumados com areia, parquinho, aqui não tem estrutura. Por enquanto o Estado não deu suporte.

(Berenice (P10) – 2ºB – Contexto B)

Ah, não mudou nada não, as cadeiras, mesas são as mesmas, não tem parque e nem brinquedo, então, nada mudou. E sobre

alfabetizar, estamos fazendo do jeito que sempre fizemos.  
(Betânia (P8) – 1ªA – Contexto C)

Em relação às responsáveis, seus relatos antes da entrada das crianças no Ensino Fundamental apontavam a necessidade de haver alterações quanto ao recreio e horários de entrada e saída. No Contexto A, três responsáveis indicam que seria necessário alterar o momento do recreio separando as crianças menores das maiores. É importante ressaltar que a escola de Ensino Fundamental que as crianças do Contexto A iriam frequentar atende até o nono ano, portanto, a preocupação com o horário do recreio era maior em relação ao Contexto B.

Então, eu fico preocupada com o recreio, como seria na hora do recreio ali, porque são tudo pequenininho... fique pensando “Será que é tudo separado, tudo junto”, tem que ser colocado em horários diferentes  
(Antônia (R1) – mãe de Aninha (C1) – 4ª etapa – Contexto A)

No Contexto B há uma variação no que as responsáveis consideram importante de ser alterado para atender às crianças menores. Quatro responsáveis destacam a necessidade de se repensar o horário de saída, pois percebem que é um momento muito conturbado, podendo ocorrer problemas às crianças menores. Outras três responsáveis destacam a necessidade de haver mais funcionários para olhar as crianças nos momentos em que elas não estão com as docentes e uma mãe indica como necessário mudar os banheiros, os mobiliários da sala de aula e realizar o recreio separado do intervalo dos maiores.

Tinha que falar pros pais pegar seus filhos com a professora, não do jeito que é, eu vejo lá já fui buscar criança lá. Você só dá um sinal pra professora, mas eu posso dar um sinal, não ser mãe, não ser vizinha. E se a criança estar com a intenção de ir na casa do amiguinho. Porque eles têm isso “Ah, hoje eu vou na casa do meu amigo (...)- minha mãe tá trabalhando e ela não vai nem saber... eu falo que é minha mãe, vai outra pessoa pegar e você nem sabe. Ai a professora fala “Não, ele foi com a fulana, mãe dele”, mas como que ela sabe que era a mãe. Então tinha que pegar com ela lá, próxima... porque é muito vucu-vuco, entendeu! E eles ficam desesperados... porque eles acham que a mãe não vai ver eles.  
(Marina (R11) – mãe de Matheus (C11) – 5ª etapa – Contexto B)

Após um ano, as responsáveis do Contexto A (escola municipal) informam estar contentes com a organização, planejamento e estrutura física da escola, indicando que não há necessidades de alterações para atender a seus filhos e filhas.

Ah, ao meu ver não tinha necessidade de mudança não. Eles se acostumaram e, também, na escola tem que aprender a ler e escrever, tem horário pra brincar, mas o principal é escrever e ler.

(Helen (P5) – mãe de Helena (C5) – 1ºA – Contexto A)

No Contexto B há divergências entre as opiniões. Cinco responsáveis concordam que a escola atendeu adequadamente às crianças sem ter feito nenhuma alteração e que, portanto, não seria necessário mudar nada para receber as crianças menores, uma vez que elas acabam se adaptando ao que é oferecido a elas.

A escola não precisa mudar, tem que ficar igualzinho, senão ficasse lá na creche. Que nem a professora fala nas reunião, tem que trazer areia, faltou brinquedo. Mas falei, pra que, se eles vieram pra cá tem que aprender, se veio pra cá tem que seguir a escola como é, brincar só na hora do recreio, sem essa de sair da sala de aula e depois ir brincar, então é só o recreio ir comer e pronto.

(Tais (R8) – avó de Tatiana (C8) – 1ºA – Contexto B)

Outras três mães consideram que seriam necessárias alterações nas práticas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, com o intuito de ir preparando as crianças para essa transição. Foi indicada ainda a necessidade de um planejamento prévio para a entrada das crianças, para que as docentes não ficassem sem norte em seus trabalhos, como havia sido presenciado no decorrer do ano de 2010.

Então, que eu acho, que se for pra entrar mais cedo mesmo, tem que ter todo um preparo antes, né! Na quarta etapa que depois vai pro Ensino Fundamental, tem que ir preparando, ficando mais na classe. E eles , foram mais prejudicados ainda, por que foram direto pro segundo ano, não tinha nada preparado. Eu vejo como se nada tivesse preparado. Mudar, mudou e pronto. Por que se não estiver estrutura pro prezinho, então tem que ficar na Educação Infantil De algum lado tem que ter uma adaptação, numa ponta ou na outra, porque é um baque. (Paula (R13) – mãe de Pedro (C13) – 2ºB – Contexto B)

Eu acompanho bem pouco, mais o que eu vejo, os professores não tinham material, nem sabia o que fazer. Só colocou regras, não podia ensinar que nem a creche ensinava, limitaram e mandaram dar um monte de coisas. Como vai associar? Nem a gente que é grande consegue. Até os professores, tudo que vai fazer tem que ter preparação, pra professores... preparando eles na creche.

(Elisa (R10) – mãe de Éder (C10) – 2ºB – Contexto B)

Na percepção das crianças, a escola de Ensino Fundamental deveria sofrer outras adaptações, principalmente com relação à ampliação do tempo do recreio, às oportunidades de brincar e à aquisição de brinquedos.

**Pesquisadora:** E vocês queriam que a escola fosse diferente, tem alguma sugestão?

**Neymar:** Nessa escola?

Pesquisadora- É.

**Neymar:** A cadeirinha, o recreio mais comprido, maior. Eu queria que o recreio fosse maior.

**Matheus:** Ele acaba em dois minutos.

(Matheus (C11) e Neymar (C12) – 2ºA – Contexto B)

**Pesquisadora:** E tem alguma coisa que vocês queriam que fosse diferente?

**Helena:** Ahã.

**Pesquisadora:** O que?

**Helena:** Que tivesse brinquedo.

**Everton:** Eu queria que... que tivesse um monte de brinquedo, bicicleta.

**Helena:** E se a gente terminasse todo dia rapidinho a gente ia poder brincar todo dia.

(Everton (C2) e Helena (C5) – 1ºA – Contexto A)

O pedido das crianças por um maior tempo livre não significava que os mesmos não quisessem aprender a ler e escrever, mas indica a necessidade de se repensar o currículo para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Como afirma Amaral (2008), a escola deveria organizar um currículo que

propiciasse ocasiões para brincar dentro e fora da sala de aula, nas quais adultos e crianças pudessem se encontrar e compartilhar toda riqueza que essa atividade congrega. Entretanto, de maneira geral, as atividades propostas para crianças acabam por se restringir a práticas descontextualizadas, repetitivas e fortemente marcadas pela regulação do tempo. (AMARAL, 2008, p. 97)

As professoras do Ensino Fundamental vão destacar que o pedido das crianças não é incoerente com a sua faixa etária, contudo, não é permitido dentro do que se espera no Ensino Fundamental. As docentes relatam que esse dilema é uma das grandes dificuldades encontradas no trabalho com as crianças advindas da Educação Infantil, como respeitar o desenvolvimento de cada criança quando se tem um currículo e conteúdos a serem cumpridos.

Eles não têm maturidade, a cabecinha deles não tá pronta, não tem maturidade. Tem criança que nunca frequentou um CER, foi da casa ou do sítio pra ficar sentada aqui cinco horas direto, essa criança não tava preparada. Eu acho que o que pesou foi que, mais foi a imaturidade da criança. Com essa idade eles não são preparados pra esse nível de conteúdo que foi introduzido no primeiro ano [...] Aqui tinha que ser como o CER, um pouco aqui, um pouco ali. Só que você tem que cumprir um planejamento, um conteúdo, você não tem tempo pra isso, não tem tempo pra tá levando eles brincar, não tem tempo de levar fazer uma atividade divertida, diferente, por que? Por que você tem que cumprir aquele conteúdo, aí você fica: “Se eu levo eles brincar eu não cumpro meu conteúdo, se eu não cumpro meu conteúdo eu vou ser cobrada”, tá. Então, você tenta conciliar, eu... as aulas de brincar eram três dias por semana, as últimas, e... eu cumpria, sentava lá fora com eles, colocava a mesa fazendo minhas atividades, ficava fazendo e vendo eles brincar... mas assim, de poder participar com eles, como no CER, de interagir com eles foram poucas as vezes, poucas as vezes que eu pude parar pra brincar com eles. Porque é caligrafia pra dar, tarefa pra colar, tarefa pra corrigir, caderno de recado pra por recado, ah... mil coisas, fora a papelada da escola, é mil coisas. Você não tem aquele tempo de tá interagindo com eles, como tem no CER, a interação na brincadeira que eu acho importante, ficou um tempo muito pequeno. Se eu largo meu conteúdo pra ir brincar com eles, eu fico atrasada. (Augusta (P7) – 1ºB – Contexto A)

A Criança que veio antes ela é imatura. Parece que não faz diferença você pegar essas crianças, mas ela é muito mais imatura do que uma de seis anos, e mais ainda do que a de sete, cada seis meses fazem muita diferença. (Bruna (P9) – 2ºA – Contexto B)

Apesar das críticas em relação à falta de adaptação dos currículos para as crianças menores, as docentes salientaram em seus depoimentos que tinham expectativas positivas em relação à aprendizagem das crianças no ano

subsequente, desde que a docente que iria acompanhá-los repensasse suas práticas.

Eu tenho expectativa que eles cheguem ano que vem, por que eles são uma turminha inteligente, que ta faltando mesmo é amadurecer. Por que assim, observando as crianças, avaliando, eu vejo que as crianças estão, alguns tão lendo, mas a leitura deles é baixo. Eu falo “Não quero ninguém rezando na sala de aula”, por que é assim “bor – bo – le- ta”, então eu falo, “Não, isso não é aqui, primeiro a gente faz isso na cabeça”então depois que eu ensino, eles lêem. Então, eles têm isso ainda, eles tão lendo, mas tem que melhorar, mas só mesmo com a idade, que vai, a leitura em voz alta que vai melhorar. Mas, minha expectativa é que eles vão ta mais maduro e vão chegar junto. (Ângela (P6) – 1ºA – Contexto A)

Acho que eles vão acompanhar, mas a professora que vai pegar esse terceiro ano não vai poder dar aquele conteúdo que ela dava numa terceira série, ela vai ter que trabalhar bem raso. Eu tenho aluno que não completou, hoje é... quatorze de dezembro, tenho aluno que não completou sete anos ainda, que vai completar agora em dezembro. Então a professora do ano que vem vai ter que ter muito tato pra trabalhar com eles, ai sim, eles vão acompanhar. (Berenice (P10) – 2ºB – Contexto B)

No caso das responsáveis, as expectativas dependiam de como tinha sido o aprendizado das crianças no primeiro ano em que estavam no Ensino Fundamental. A maioria das responsáveis considerava que seus filhos continuariam a ter uma trajetória de escolarização bastante tranquila, sem grandes desafios.

Minha expectativa é melhor possível, com certeza ela vai se dar muito bem ano que vem no segundo ano.  
(Helen (R5) – mãe de Helena (C5) – 1ºA – Contexto A)

Destaca-se o depoimento de Paula (R13) que afirma que, apesar de confiar no desenvolvimento positivo de seu filho, considera que este depende da organização e planejamento da escola.

Se as professoras já souberem o que vão ensinar, com certeza ele vai bem. Mas já tem que saber, pra que eles não se percam... porque senão, começa uma coisa correndo e depois tem que parar, ou, não corre e depois precisa correr. Eu espero isso, ai então ele vai acompanhar com certeza.  
(Paula (R13) – mãe de Pedro (C13) – 2ºB – Contexto B)

Nos casos das crianças que terminaram o primeiro ano com dificuldades em acompanhar o desempenho da sua turma, a preocupação das responsáveis em relação ao transcorrer dos outros anos no Ensino Fundamental era bastante aparente.

Ai, então, não sei... ele não aprendeu direito, tenho um pouco de medo para o ano que vem, vamos ver!  
(Elisa (R10) – mãe de Éder (C10) – 2ºB – Contexto B)

Olha, eu to meio temerosa quanto ao ano que vem, eu até não queria deixar ele mais ali, mas eu não tenho opção no momento. Até consegui uma vaga em outra escola, junto com os amiguinhos, só que as Vans não vem aqui, porque tem que pegar pista. Eu não dirijo, quem dirige é meu marido... então... não deu certo. Então, vamos aguardar, mas eu to com medo.  
(Gabriela (R6) – mãe de Guilherme (C6) – 1ºA – Contexto A)

Frente aos resultados do final do ano, as docentes mostram-se satisfeitas em relação à aprendizagem de seus alunos. No entanto, a docente Berenice (P10) do Contexto B e todas as docentes do Contexto A do Ensino Fundamental destacam que todas as crianças teriam maiores ganhos se tivessem permanecido mais um ano nos CERs.

Olha, ao meu ver eles estão perdendo muito. Criança se adapta em qualquer lugar, mas é sofrido. Ao meu ver não vale a pena, não tem necessidade. Tudo bem, chega agora no final do ano e ele está lendo, mas a custa de que? Será que não podíamos esperar mais um ano? Seis meses na vida de uma criança faz muita diferença. (Ângela (P6) – 1ºA – Contexto A)

As professoras foram unânimes em afirmar que não pretendiam assumir salas iniciais do Ensino Fundamental no próximo ano, caso tivessem essa opção. Afirmam que o trabalho havia sido muito desgastante.

Olha, se eu puder escolher, não quero não. É trabalhoso. Quando chega no segundo semestre, tudo bem! Mas no primeiro, não tem professor que queira, por que é muito trabalhoso e assim, eles brigam muito, é uma disputa tremenda, a concentração deles é pouca... então é um trabalho árduo. Todo mundo acha que professor de primeiro ano deveria ganhar mais. E agora entrando mais cedo? Mais ainda. (Acácia (P5) – 1ºC – Contexto A)

Ah não sei, não sei se eu quero. To pensando muito bem, ou pegar os mais pequenininhos, só vou pegar se eu não tiver

escolha na hora da atribuição, foi muito cansativo muito.  
(Berenice (P10) – 2ºB – Contexto B)

Pode-se salientar que as docentes consideram o trabalho mais cansativo com as crianças menores devido à necessidade de suporte constante que as mesmas precisam nessa fase, momento que estão aos poucos desenvolvendo autonomia no que consiste ao manuseio de seus materiais e de aprendizagem em termos temporais e espaciais definidos pela escola. Ao mesmo tempo em que as docentes salientam que as crianças necessitam tornarem-se mais independentes, menos possibilidades são dadas a elas para esse desenvolvimento.

As professoras constantemente salientavam aos alunos que eles precisavam aprender a realizar as atividades sem apoio externo, pois já estavam no Ensino Fundamental e não eram mais crianças e, sim, alunos.

Eles são pequenos, a gente acaba olhando como bebês ... e não são, aqui pra mim não podem ser bebês, são alunos. Eu tinha aluno que chupava chupeta, tinha uns cinco anos e meio... eu dava atividade, ele colocava o dedinho na boca, deitava na carteira e dormia... era o horário dele dormir. Eu ia fazer o que? Chacoalhar essa criança? Dizer pra ela “acorda, a atividade, vai fazer”? Complicado. Mas é isso que aluno tem que fazer, aprender a ler e escrever e aqui ele é aluno.  
(Augusta (P7) – 1º ano B – Contexto A)

Essa separação entre ser aluno e ser criança mostra-se muito forte no Ensino Fundamental, está presente nas concepções e ações das docentes, responsáveis e crianças. Inúmeras vezes foi possível observar na sala de aula as docentes salientando as diferenças entre ser aluno e ser criança.

A professora do segundo ano estava passando uma atividade na lousa, uma das crianças diz que não estava conseguindo realizá-la, então a professora disse: “Pode parar com isso, vocês acham que vocês são bebês, criancinhas? Vocês não estão mais na creche não, aqui não tem mais criancinha não, aqui vocês são alunos, tem que estudar sem esse “nhem, nhem, nhem”, em seguida, vem até a carteira do aluno para explicar a atividade.  
(Berenice (P10) – 2ºB – Contexto B)



As crianças também apresentam suas compreensões referentes a ser criança e ser aluno, salientando ainda as diferenças que existem entre ser adulto e criança.

Para as crianças, as atividades que mais representam seu papel social são as brincadeiras e ter tempo livre.

**Pesquisadora:** O que criança faz?

**Pedro:** Brinca.

**Matheus:** Eu gosto de joga vídeo-game

**Adriana:** Assisti TV.

**Neymar:** Dormir.

[...]

**Éder:** Brincar na vizinha.

**Pedro:** Eu gosto de mexer no computador.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa?

**Adriana:** Eu já entrei na internet.

**Pesquisadora:** Ah é?

**Adriana:** Mas com minha mãe, porque internet não é coisa de criança.

(Matheus (C11), e Neymar (C12) 2º ano A, Pedro (C13) e Adriana (C9) – 2º ano B – Contexto B)

**Pesquisadora:** O que as crianças gostam de fazer?

**Gustavo:** Brincar.

**Helena:** Ir no shopping

**Everton:** Brincar na areia, brincá.

**Gustavo:** Jogá video-game.

**Helena:** Jogar vôlei.

**Gustavo:** Futebol. Eu gosto de jogar bola, jogar vídeo game, mas minha mãe não deixa eu jogar muito ela fala que não pode.

**Pesquisadora:** Ela não deixa?

**Gustavo:** Só de vez em quando, senão emburrece as crianças. Outro dia eu fui coisar o fio e ai, meu controle foi parar lá longe. Ai ela falou que só depois que eu fizesse tudo certinho podia voltar a jogar, porque eu sou um pouco atrapalhado

(Gustavo (C6) e Helena (C5) – 1º ano A – Contexto A).

É perceptível nos relatos das crianças a função que os adultos exercem no controle das atividades que estas desenvolvem. Gustavo (C6) e Adriana (C9) salientam que seus responsáveis supervisionam as atividades que consideram impróprias para as crianças ou delimitam o tempo para algumas atividades, como no caso do vídeo-game.

Os adultos assim demonstram maior poder em relação às crianças, controlam as atitudes certas e/ou erradas, inclusive sendo identificados por uma das crianças do Contexto A como quem costuma utilizar castigos físicos.

**Andrea:** Adulto escreve, fica bravo com as crianças.

**Aninha:** Bate na gente. E não pode mais bater, as mães não pode mais bater nos filhos, dá conselho. Adulto lê e escreve...  
( Andrea (C4 ) – 1º ano C e Aninha (C1) – 1º ano B – Contexto A)

Outro ponto que difere criança de adulto, na concepção de algumas crianças, é a capacidade de ler e escrever. Assim sendo, a escola contribuiu ao longo do tempo na transformação da criança em adulto.

Interessante salientar que quando questionadas sobre o que é ser criança a maioria dos relatos das crianças foi construída a partir da contraposição do que é ser adulto.

**Pesquisadora:** Bom, sabe o que eu queria perguntar pra vocês? Vocês são crianças?

**Adriana:** Somos.

**Matheus:** Ahã.

**Pesquisadora:** E como vocês sabem?

**Matheus:** Por que a gente não é adulto.

**Pesquisadora:** E eu, sou criança?

**Todos – Não.**

**Neymar:** Porque você é adulta e eu sou criança.

**Pesquisadora:** Mas o que tem de diferente? Como vocês sabem que é diferente?

**Matheus:** Por que você trabalha, a gente não.

[...]

**Matheus:** Eu sou criança por que eu tenho sete anos.

**Adriana:** Por que eu brinco, adulto não brinca.

**Matheus:** Meu pai brinca comigo.

**Pesquisadora:** Seu pai brinca?

**Adriana:** Minha mãe também brinca quando não ta trabalhando, mas comigo, adulto não brinca sem criança.

(Eles falam todos juntos, não compreendo), riem.

(Matheus (C11), e Neymar (C12) 2º ano A, Adriana (C9) – 2º ano B – Contexto B)

**Pesquisadora:** Bom, vocês são crianças?

**Gustavo e Helena:** Sim.

**Everton:** Eu sou adulto.

**Gustavo e Helena:** Não é não.

**Pesquisadora:** E como vocês sabem que o Elias é criança e não adulto?

**Gustavo e Helena:** Por que ele é pequenininho.

**Helena:** Ele não dirige carro, moto.

**Gustavo:** Adulto trabalha.

**Helena:** E criança, brinca, desenha...

**Gustavo:** Estuda.

**Everton:** Brincar muito, muito...

(Everton (C2), Gustavo (C6) e Helena (C5) – 1º ano A – Contexto A).

Outra oposição clara no depoimento das crianças refere-se ao trabalho, salientando que os adultos não brincam, a não ser quando estão acompanhados de uma criança e com um tempo disponível para “gastar” nessa atividade. A questão das responsabilidades também é indicada quando se referem à obrigatoriedade de os adultos terem um trabalho e a possibilidade de dirigir carros.

Becker (2006, p.170) corrobora com esses dados, indicando que as crianças participantes de sua pesquisa afirmam que os adultos não brincam porque são tomados pelo trabalho, assim, “não encontram mais tempo. E de alguma forma elas tentam dizer-nos que a ludicidade é uma dimensão humana, que os adultos vão atrofiando pela impossibilidade de exercerem”.

Apesar dos ganhos no que tange à autonomia que a vida adulta representa, as crianças salientam que a infância é uma fase, portanto, transitória e que por isso deve ser vivenciada em sua plenitude e em sua essência, brincando o quanto puderem uma vez que, em suas concepções, essa atividade é incompatível com a vida adulta.

**Helena:** Tem que aproveitar ser criança pra brincar.

**Pesquisadora:** Por que depois não pode mais brincar?

**Gustavo:** Não, vai crescer... não va querer.

**Helena:** Por que tem que trabalhar.

**Gustavo:** Tia, o problema é que o adulto vai crescendo e dentro da cabeça dele as coisas vai mudando, a criança lá de dentro envelhece e fica cada vez mais fraquinha, fraquinha até sumir. Quando eles são adultos, eles tiram do cérebro que eles brincam. Adultos pensam em outras coisas... a criança morre dentro e ele esquece como brincar.

**Pesquisadora:** É verdade. E será que quando vocês cresceram vocês não vão mais querer brincar?

**Helena:** Eu vou.

**Gustavo:** Não sei, meu pai só pensa em trabalhar.

**Pesquisadora:-** E ele brinca com vocês?

**Gustavo:** Tem um guarda que trabalha com meu pai, ele sempre joga futebol comigo, eu acho que a criança dele ainda não morreu, mas a do meu pai...mortinha da Silva.

(Gustavo (C6) e Helena (C5) – 1º ano A – Contexto A).

As crianças avaliam os prós e os contras de serem adultos de acordo com suas experiências de vida e suas interpretações das ações e papéis que um adulto deve desempenhar. Para as crianças do Contexto B, ser adulto consiste em uma fase em que há muitas obrigações e poucos momentos de prazer e que ser responsável pela educação e cuidados das crianças é algo penoso.

**Matheus:** Nossa, mas dá trabalho ser adulto!

**Pedro:** Não é não.

**Matheus:** Ah é, tão bom! Depois que virar adulto e tiver filho você vai falar “Matheus, você tinha razão ser adulto dá trabalho!”

**Pesquisadora:** Por que ser adulto dá trabalho?

**Adriana:** porque tem que Trabalhar!

**Matheus:** E cuida de criança, que é um trabalhão.

**Pesquisadora:** E vocês querem crescer e virar adulto.

**Pedro:** Vai ter que virar.

**Adriana:** Eu não queria não.

(Matheus (C11) - 2º ano A, Pedro (C13) e Adriana (C9) – 2º ano B – Contexto B)

Para uma das crianças do Contexto A, ser adulta seria uma possibilidade de se libertar da opressão e dos castigos físicos e simbólicos, os quais ela apontava sofrer nos ambientes familiar e escolar.

**Aninha:** Sabe tia, eu quero ser logo adulta, ser criança é muito chato.

**Pesquisadora:** Você acha chato ser criança?

**Mariana:** Por que a tia briga com a gente, os alunos grandões, as tias, professoras também brigam...

**Aninha:** Por que todo mundo fica batendo nas crianças, a professora fica brigando com a gente... e porque é muito chato quando manda a gente pra diretora, quando manda bilhete...

**Andrea:** Mas os grandes também ficam de castigo...

**Aninha;** E todo mundo bate na gente.

**Pesquisadora:** E vocês acham que se crescerem ninguém mais vai bater em vocês, é isso?

**Aninha:-** Não, só a gente vai bater nas crianças. Mas eu não vou bate na minha filha não, só vou falar pra ela ficar quieta e ai ela fica.

**Pesquisadora:** Você apanha muito?

**Andrea:** Eu acredito que sim, porque do jeito que ela falou que quer crescer, né? Eu não apanho, então, não quero crescer

**Aninha.** Eu apanho da minha mãe, padrasto... dos alunos da escola, sem ser a Mariana e a Dani, e a professora briga com a gente.

**Pesquisadora:** E você acha que quando crescer isso vai acabar.

**Aninha:** Ah é, a gente vai ser adulto. Adulto faz isso com criança só.

(Andrea (C4) – 1º ano C e Aninha (C1) e Mariana (C3) – 1º ano B – Contexto A)

Os depoimentos das crianças salientam a importância que o papel do adulto assume na determinação das vidas das crianças. Segundo Sarmiento (2011), tal importância dos adultos não se dá somente por estes serem os detentores das decisões políticas, mas por serem estes que exercem continuamente o poder normativo sobre as crianças, definindo o que é apropriado ou não em termos de hábitos, costumes, valores e formas de interação com os demais indivíduos, sejam estes adultos ou crianças. As crianças destacam que são os adultos que cuidam das crianças e que as castigam também.

Porém, compreende-se as crianças enquanto indivíduos ativos e que portanto, também contribuem para a definição material e representacional da infância. As formas das crianças interagirem, segundo Sarmiento (2011, p. 585), alteram e modificam práticas desenvolvidas pelas famílias, escolas, instituições “e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua ação transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos”. Desta forma, crianças e adultos são categorias sociais diferentes, porém não totalmente submetidas uma à outra.

Assim como as crianças demonstram em suas concepções que ser criança e ser adulto são momentos da vida diferentes e que os dois momentos preveem posturas e expectativas diferenciadas, a forma de conceber o papel de aluno e de criança mostra-se igualmente impossível de ser vivenciada ao mesmo tempo, mesmo que a criança seja a aluna e vice-versa.

**Pesquisadora:** Agora vamos ver se vocês conseguem me explicar uma coisa, vocês me disseram que ser adulto e ser criança é uma coisa diferente? (Todo mundo pensa e me responde)

**Pedro:** É.

**Pesquisadora:** É você acha que ser criança e ser aluno é diferente?

**Neymar:** É, porque aluno você tem que ler, escrever...

**Matheus:** - Estudar.

**Pesquisadora:** E criança não?

**Matheus:** Não, em casa você almoça, come e pode ir brincar... em casa somos crianças e na escola nós somos aluno.

**Pesquisadora:** Ah é? E deixa eu fazer uma pergunta, quando vocês estavam na creche, vocês eram crianças ou alunos?

**Adriana:** Aluno.

**Matheus:** Criança!

**Adriana:** Os dois.

**Pesquisadora:** Deixa ver então, Matheus, na creche você acha que vocês eram crianças? Por quê?

**Matheus:** Por que, porque nós num levavá a mochila, só desenhava no caderno e nós brincava, na areia, com brinquedo um monte de coisa. Brincava de bolinha, no campinho.

**Pesquisadora:** Ah, então lá vocês eram crianças. E quando vocês vieram aqui eram crianças e viraram aluno ou já eram aluno?

**Matheus:-** Não, chegamos criança.

**Pesquisadora** Chegaram criança?

**Matheus:** Ai nós viramos aluno.

**Pedro:** Em lugar que não brinca e só estuda, a gente é aluno. Em casa é criança.

**Pesquisadora:** É pra vocês virarem criança tem que ir embora pra casa?

**Matheus:** É.

**Pesquisadora:** E dá pra ser criança e aluno ao mesmo tempo?

**Todos:** Não!

**Pesquisadora:** Não tem nenhum momento que dá pra virar aluno e criança ao mesmo tempo?

**Matheus:** Só se dormir na sala de aula, porque daí não estuda e ai é coisa de criança.

**Pedro:** Dá pra ser criança e aluno, quando sai da escola e faz tarefa de casa, nas artes quando a gente vai assistir filme.

**Adriana:** No recreio.

**Neymar:** Na física.

**Matheus:** Claro, porque nós brinca!

**Pesquisadora:** Ah, então vocês tão aqui na escola vocês são alunos, ai quando é aula de artes, de Ed. Física e recreio vocês são crianças?

**Todos:** É.

(Matheus (C11) e Neymar (C12) - 2º ano A, Pedro (C13) e Adriana (C9) – 2º ano B – Contexto B)

A primeira análise possível de ser feita refere-se à indissociável relação existente entre criança e o brincar, como se a essência da infância se

resumisse, para as crianças, na possibilidade de brincar sem o estranhamento social, ao contrário, seria uma forma de atender às expectativas para esse momento da vida humana. Os desenhos das crianças exemplificam essa relação estreita e essencial entre o brincar e o “ser criança”



**Figura 26 – Matheus (C11) e Adriana (C9) brincando no parque. Produzido por: Adriana (C9) – 2ºB – Contexto B. (Matheus e Adriana no parque, no gol e no balanço)**



Figura 27 – “Brincando no parquinho com minha amiga”. Produzido por: Andrea (C4) – 1ºB – Contexto A. (Andrea (C4), amiga, escorregador, gira-gira, árvore, borboleta, sol, nuvens e coração)



Figura 28 – “Jogando vídeo-game”. Produzido por: Pedro (C13) – 2ºB – Contexto B.





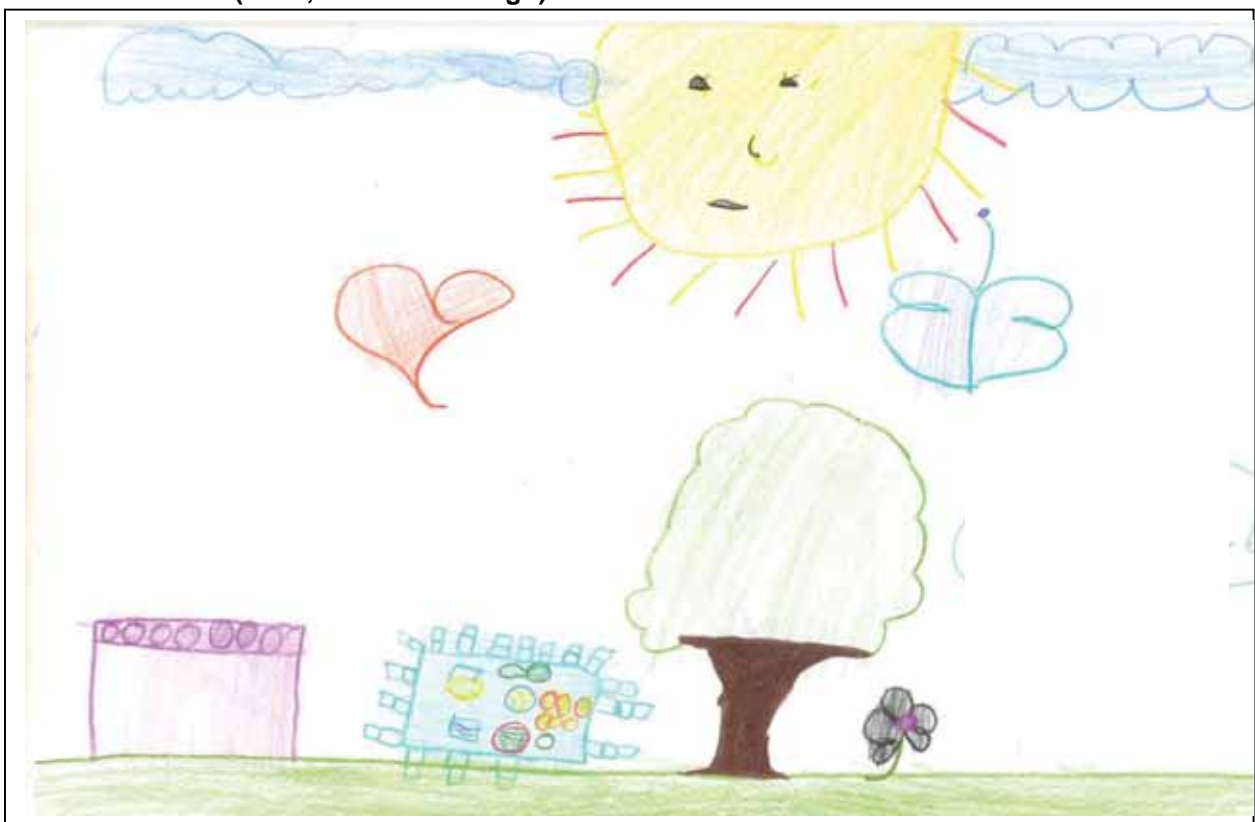
Figura 29 – “Brincando fora de casa”. Produzido por: Aninha (C1) – 1ºC – Contexto A. (Casa, balanço no parque, borboleta e coração)



Figura 30 – “Brincando no Shopping (Divertilândia)”. Produzido por: Helena (C5) – 1ºA – Contexto A. (Escorrega, piscina de bolinha, pega brinquedo)



**Figura 31 – Brincando de esconde-esconde. Produzido por: Matheus (C11) – 2ªA – Contexto B. (Casa, Matheus e amigo)**



**Figura 32 – Brincando de casinha no quintal. Produzido por Mariana (C3) – 1ªC – Contexto A. (Fogãozinho, mesinha, árvore, flor, sol, borboleta, coração, nuvem e sol)**

É incontestável a relação do brincar com o “ser criança”. É interessante analisar que diversas situações de brincadeiras foram desenhadas, sendo que essas se passavam em cenários como a casa, o quintal, parques e até mesmo o shopping, mas em nenhum momento o ambiente escolar foi desenhado.

Na concepção das crianças, o espaço escolar está associado ao papel de aluno, sendo que as atividades realizadas nas escolas, as quais requerem concentração, engajamento e disponibilidade de tempo para a realização são consideradas “trabalho”, portanto, antagônico ao brincar.

**Adriana:** A gente trabalha.

**Neymar:** Trabalha? Trabalha nada!

**Adriana:** Ué, a gente não escreve?

**Pedro:** Mas isso é trabalho de criança, é diferente.

**Adriana:** Ué, é trabalho também.

(Neymar (C12) - 2º ano A, Pedro (C13) e Adriana (C9) – 2º ano B – Contexto B)

Quando solicitadas a desenharem as atividades desenvolvidas pelos alunos, as crianças não se engajaram na produção dos desenhos, tendo em vista que já haviam desenhado, minutos antes, o tema “ser criança”. Os quatro desenhos produzidos estavam relacionados ao ambiente escolar, salientando os prédios da escola, quase sem as figuras humanas representadas, excetuando-se o desenho de Éder (C10).



**Figura 33 – “Na escola estudando”.** Produzido por Éder (C10) – 2ºB – Contexto B. (Prédio da escola, Éder, amigo, sol e chuva)



**Figura 34 – “Aluno dentro da escola em dia de chuva”. Produzido por Gustavo (C6) – 1ªA – Contexto A. (Escola, chuva, nuvem e carro da professora)**

Assim, as crianças concebem a escola como um local em que se deve produzir. É comum ouvir a definição “trabalhinhos” para as atividades que as crianças desenvolvem na escola, e as próprias crianças, até mesmo antes de adentrarem ao Ensino Fundamental, previam que na escola fariam “trabalhinhos” e temiam pela quantidade de atividades que desenvolveriam. Segundo Müller (2006), o termo “trabalho” para designar as atividades desenvolvidas pelas crianças nas instituições educacionais é muito comum e traz consigo a ideia de produtividade.

Sendo o estudo considerado um trabalho, portanto, não comporta o brincar que, na concepção das crianças, está relacionado à fruição, ao prazer e à necessidade de tempo livre. Portanto, ser aluno significa estudar, que é

considerado o antagonismo de brincar e, não podendo brincar, não se é criança.

**Pesquisadora:**- E aluno é diferente de criança?

**Gustavo:** É...

**Helena:**- Por que estuda, estuda, estuda...

**Gustavo:** Por que, eles estudam... mas também pode brincar, mas brincar pouco, tem mais que estudar.

**Pesquisadora:** Mas o aluno não é uma criança?

**Gustavo:** Criança... onde a gente tá? Na escola! Aqui não pode brincar muito. Muito não, nada! A gente tinha sala de brinquedo, mas... nem vai lá. E é isso, criança brinca, aluno estuda.

**Pesquisadora:** E na creche, vocês eram alunos?

**Gustavo:** Na creche ou na escola, não importa, se precisa ler e escrever é tudo igual, é tudo aluno.

**Pesquisadora:** Ah tá, quando entra bebezinho na creche é aluno?

**Helena:** Eu não entrei não.

**Pesquisadora:** Mas tem bebezinho lá, não tem?

**Helena:** Tem, no berçário.

**Pesquisadora;** E eles são alunos ou são crianças?

**Gustavo:**- Até eles poderem só brincar é criança, depois começou a estudar é aluno. Mas eu não entrei pequenininho assim.

(Gustavo (C6) e Helena (C5) – 1º ano A – Contexto A).

**Pesquisadora:** Agora deixa fazer uma pergunta, vocês preferem ser criança ou aluno?

**Todas:** Criança.

**Adriana:** Ah não, os dois.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Aninha:** Por que sim.

**Pesquisadora:** Por que sim não é resposta.

(Todas riem)

**Adriana:** Porque aluno escreve e a criança já brinca, eu gosto dos dois. Eu prefiro tudo junto ao mesmo tempo, será que um dia vai ter.

(Andrea (C4) – 1º ano C – Contexto A).

É nítido nos depoimentos e produções gráficas que a instituição escolar ocupa-se do aluno e não da criança. Segundo Sarmiento (2011, p. 588), para as escolas, a

criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural.



Contudo, apesar de as crianças verbalizarem que a brincadeira é antagônica ao aprender, estas buscam estratégias cotidianas para poderem realizar tal atividade dentro do ambiente escolar. Inúmeras foram as situações observadas em que as crianças brincaram, durante as aulas, com seus lápis, cadernos ou até mesmo com o próprio corpo.

[...] enquanto a docente vai organizando as carteiras e explicando para as crianças o que iriam fazer durante o período de aula, uma criança pega seu caderno e abre uma parte, olha para o colega e diz “*Esse é meu computador, vou ver aqui que dia é amanhã, meu “tip top” vai falar*” a criança do lado diz “*Oh, mexe ai no mouse, do lado*”. A professora passa pela carteira e vê que as crianças estão brincando. “*Olha o cuidado com o caderno, ta fazendo orelha nele, pode parar! Vai ficar feio*” (Diário de campo – 2ºA – Contexto B – março de 2010)

[...] duas crianças terminaram as atividades propostas pela docente e então decidem brincar no fundo da sala cantando músicas, parlendas e fazendo brincadeiras com as mãos embaladas pelas músicas. A brincadeira dura alguns minutos, quando então a professora se atenta e com um tom de voz alto pergunta “*Que que é isso? Pode parar e sentar, pode terminar a atividade*”, uma das meninas diz “*Mas nós já terminamos*”. “*Se terminaram então pega uma revistinha lá no fundo e vai ler então*”, as meninas se dirigem até a mesa que tem as revistas, pegam e as duas sentam-se juntas na mesa para ver. (Diário de campo – 1ºA – Contexto B – março de 2010)

Amaral (2008, p. 83) indica que a não permissão das docentes para a realização das brincadeiras em sala de aula “pode sugerir uma compreensão do mesmo como algo alheio à proposta de trabalho a ser desenvolvida em de sala de aula, ou seja, algo improdutivo”, portanto, que deve ser substituído por algo que traga resultados, como a leitura das revistas.

Contudo, pode-se afirmar que apesar das condições adversas muitas vezes encontradas dentro das instituições educacionais, as crianças buscam estratégias de burlá-las e tentar manter a sua essência infantil. Como afirma Motta (2011a, p.168), “as crianças não se submetem de maneira passiva ao que determinam os códigos da cultura escolar, pelo contrário, se apropriam deles e os ressignificam através da cultura de pares”.

As formas das crianças resistirem também estão presentes no trabalho de Becker (p.174), que afirma que o barulho, gritos, teimosia, brincadeiras, sussurros são ações que evidenciam a luta das crianças contra a total

subserviência às regras escolares. Há que se salientar que não se está apregoando uma ausência de regras para as crianças na escola, mas uma reflexão de como estas são organizadas, postas em práticas e quais suas reais intencionalidades, lembrando-se sempre de que as crianças não são passivas nesse contexto.

O texto de Ruth Rocha denominado “Quando a escola é de vidro” traz uma importante reflexão sobre as normatizações escolares impostas, que são cristalizadas há tanto tempo que se naturalizaram, pois muitas vezes não se sabe a intencionalidade de diversas ações que se reproduzem no ambiente escolar, mas mesmo assim, perpetuam-se. Em seu texto, Ruth Rocha descreve uma escola onde as crianças necessitam ficar dentro dos vidros, local de onde saem somente no recreio. Então o personagem, uma criança diz:

Se a gente reclamava? Alguns reclamavam e então os grandes diziam que sempre tinha sido assim, ia ser assim o resto da vida [...] Uma vez um colega meu disse para a professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer a vontade. Então a professora respondeu que era mentira, que isso era coisa de comunista. Ou até coisa pior...

O quadro 27 apresenta a síntese das discussões apresentadas nessa seção.

**Quadro 27- Síntese das expectativas, concepções e vivências sobre o Ensino Fundamental de nove anos**

|                                                                       | Educação Infantil                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |            | Ensino Fundamental                                                                                                                                                                                                        |            |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|                                                                       | Contexto A                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Contexto B | Contexto A                                                                                                                                                                                                                | Contexto B |
| <b>Informações sobre a entrada no Ensino Fundamental de nove anos</b> | <p><b>TP:</b> Surpresa na ida das crianças para a EF.</p> <p><b>TR (Contexto A) e R7, R8 e R9:</b> Sabiam da ida da criança para o EF.</p> <p><b>R10, R11, R12, R13:</b> Não sabiam que as crianças iriam para o EF.</p> <p><b>TC:</b> Sabiam que iriam adentrar o EF, com exceção de C10, que tinha dúvidas.</p> |            | <p><b>TP:</b> Surpresa frente à entrada das crianças de quarta etapa.</p>                                                                                                                                                 |            |
| <b>Opinião sobre a entrada das crianças</b>                           | <p><b>P1, P2 e P5:</b> Consideram precoce a entrada, porém, acreditam que as crianças queiram ir.</p> <p><b>P3:</b> Contrária à entrada.</p> <p><b>TR (Contexto A) e R9, R10, R11, R12, R13:</b> Consideram precoce.</p> <p><b>R7, R8:</b> Consideram positivo.</p>                                               |            | <p><b>TP:</b> Desenvolveram-se bem, mas seria mais proveitoso ficar no CER.</p> <p><b>R1, R6 e R10:</b> Não acharam boa a entrada das crianças mais cedo.</p> <p><b>TR:</b> Bom para o desenvolvimento das crianças.</p>  |            |
| <b>Mudanças na EI devido a EF</b>                                     | <p><b>TP:</b> Cobrança pela alfabetização mais cedo nos CERs.</p>                                                                                                                                                                                                                                                 |            |                                                                                                                                                                                                                           |            |
| <b>Percepções sobre a escola do ano que vem.</b>                      | <p><b>TC:</b> Maior e rígida.</p> <p><b>Desenhos:</b> Representados pelo prédio da escola, mesas de 04 lugares, com natureza e crianças. Bastante coloridos.</p>                                                                                                                                                  |            | <p><b>TC:</b> Consideram mais rígidas que os CER.</p> <p><b>Desenhos:</b> Representados pelo prédio da escola, com portas e janelas fechadas, com poucas (ou nenhuma) pessoas em cena e com natureza do lado de fora.</p> |            |
| <b>Função do Ensino Fundamental</b>                                   | <p><b>TR:</b> Ler e escrever.</p> <p><b>TC:</b> Ensinar a ler e escrever, sem brincadeiras e músicas.</p>                                                                                                                                                                                                         |            | <p><b>TP:</b> Ensinar a ler e escrever.</p> <p><b>TR:</b> Ensinar a leitura e a escrita.</p> <p><b>TC:</b> Ensinar a ler e escrever.</p>                                                                                  |            |

**Legenda:**  
**TP:** Todas as professoras.  
**TR:** Todos(as) os(as) responsáveis.  
**TC:** Todas as crianças.



| Categorias                                                         | Educação Infantil                                                                                                                                                                                                                                                              |            | Ensino Fundamental                                                                                                                                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|                                                                    | Contexto A                                                                                                                                                                                                                                                                     | Contexto B | Contexto A                                                                                                                                                                                                                                                  | Contexto B |
| Percepção da docente do ano que vem                                | <p><b>TP:</b> Figura mais brava.</p> <p><b>TC:</b> Professora mais brava, autoritária e que adota castigos como punição.</p>                                                                                                                                                   |            | <p><b>TC:</b> Continuam achando a professora brava, porém, possuem afeto, admiração e carinho.</p>                                                                                                                                                          |            |
| Diferenças entre a EI e EF                                         | <p><b>C5, C6, C8:</b> Haverá sinal sonoro.</p> <p><b>C8, C9, C10:</b> Poderão levar lanches.</p> <p><b>C10:</b> Poderá levar o material.</p> <p><b>C5, C6, C8</b> Não terão brinquedos.</p>                                                                                    |            | <p><b>TC:</b> Confirmam todas as expectativas, sinalizando a maior responsabilidade com os materiais e a diferença do recreio.</p>                                                                                                                          |            |
| Expectativas quanto à aprendizagem/ Desenvolvimento ao longo da EF | <p><b>TP:</b> Todas as crianças iriam acompanhar.</p> <p><b>P3:</b> Tinha receio de alguns não conseguirem</p> <p><b>R2, R3 e R9:</b> Acreditam que os filhos terão dificuldades no EF.</p> <p><b>Demais Resp.:</b> Acreditam que iram acompanhar a sala sem dificuldades.</p> |            | <p><b>R3 e R9:</b> Criança apresentou dificuldades, ficou aquém do que era esperado.</p> <p><b>R13:</b> Teve dificuldades inicialmente, mas se recuperou no segundo semestre.</p> <p><b>Demais Resp.:</b> As crianças acompanharam o andamento da sala.</p> |            |
| Alteração na rotina das crianças                                   | <p><b>TR:</b> Alteração referente ao horário de entrada, e grande quantidade de tarefas de casa.</p> <p><b>R3:</b> Muito tempo sentados em sala de aula.</p> <p><b>TC:</b> Tarefas difíceis.</p>                                                                               |            | <p><b>TR:</b> Quantidade de tarefas e entrada mais cedo na escola se confirmam. Salientam necessidade de acompanhamento dos filhos nas tarefas.</p> <p><b>TC:</b> Se adaptaram bem as tarefas, necessidade de alguns lembretes.</p>                         |            |
| Brincadeiras                                                       | <p><b>TP:</b> Deve ser preservado.</p>                                                                                                                                                                                                                                         |            | <p><b>TP:</b> Brincar é importante, mas o EF não comporta somente na Educação Física e recreio. Muito conteúdo no EF.</p>                                                                                                                                   |            |
|                                                                    | <p><b>TR:</b> Preservar o brincar no EF, mas na Educação Física e no recreio.</p>                                                                                                                                                                                              |            | <p><b>TR:</b> Brincar somente no recreio e Educação Física. Brincar X aprender, considerado antagônico.</p>                                                                                                                                                 |            |
|                                                                    | <p><b>TC:</b> Terá brincadeiras no EF, mas serão diminuídas e ocorrerão no recreio, Educação Física e final de atividades.</p>                                                                                                                                                 |            | <p><b>TC:</b> Confirma-se a diminuição do tempo de brincar.</p>                                                                                                                                                                                             |            |

| Categorias                     | Educação Infantil                                                          |            | Ensino Fundamental                                                                                                                                                     |            |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|                                | Contexto A                                                                 | Contexto B | Contexto A                                                                                                                                                             | Contexto B |
| Interação professora – aluno/a | TP: Docentes na EI são mais afetivas, em comparação com as docentes do EF. |            | TC: Crianças buscam o afeto da professora, mas as possibilidades são diminuídas.                                                                                       |            |
| Ser criança                    |                                                                            |            | TC: Ser criança está relacionado com o brincar, ter tempo livre.                                                                                                       |            |
| Ser adulto                     |                                                                            |            | TC: Ser adulto é ter muitas responsabilidades, trabalhar, não brincar, saber ler e escrever e cuidar das crianças.                                                     |            |
| Ser aluno                      |                                                                            |            | TC: Está relacionado ao espaço escolar. O aluno deve estudar, que é o “trabalho da criança” e, portanto, não comporta o brincar.<br><br>Antagonismo brincar X estudar. |            |

### **4.3- Discutindo as expectativas, vivências e reminiscências da Educação Infantil e Ensino Fundamental: continuidades e descontinuidades no processo de transição**

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental consiste em um momento crítico para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que as crianças mudam não somente de contextos, os quais possuem organizações, tempos, espaços e funções diferentes, mas também porque assumem um novo papel, o de aluno desse nível de ensino, acarretando na necessidade de atenderem a expectativas até então não cobradas.

Pode-se afirmar que há uma ideologia circulante em nossa sociedade, ou seja, influências do macrossistema que afetam diretamente as interações, funções e expectativas que permeiam as instituições escolares e, por consequência as salas de aula, afetando os papéis das docentes e das crianças/alunos. Como afirma Bronfenbrenner (1996, p. 74), essa tendência

[...] em evocar percepções, atividades e padrões de relação interpessoal consistentes com as expectativas do papel é aumentada quando o papel está bem-estabelecido na estrutura institucional da sociedade, e existe um amplo consenso na cultura ou subcultura a respeito dessas expectativas, na medida em que se referem tanto ao comportamento da pessoa ocupando o papel quanto aos outros em relação àquela pessoa.

Sendo assim, há expectativas nas quais as crianças necessitam dar respostas de formas diferenciadas em cada uma das instituições educacionais em que estão inseridas, assim como as docentes e seus responsáveis. Não há como negar que as expectativas influenciam as concepções e vivências dos sujeitos, obviamente sem esquecer-se que estas podem ser recriadas uma vez que os mesmos são ativos no processo de relação com o mundo.

Assim, como afirma Rocha (1999), em uma sociedade no contexto ocidental as instituições de Educação Infantil vão se diferenciar das escolas de Ensino Fundamental quanto às suas funções e, portanto, quanto às expectativas que cada um dos sujeitos envolvidos nesse contexto deve atender. Segundo a autora, na sociedade brasileira

estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. (ROCHA, 1999, p. 60)

Assim, as formas de conceberem e vivenciarem cada uma destas instituições dependerão, em certa parte, das funções sociais e historicamente definidas para cada instituição.

Adotando esse olhar, conjuntamente com os apontamentos que os sujeitos indicaram sobre a Educação Infantil, pode-se afirmar que esta instituição educativa é concebida como tendo a função de educar e cuidar das crianças nela inseridas. Há que se destacar que o ensino da leitura e da escrita é apontado pelos sujeitos, tanto no primeiro como no segundo ano da pesquisa, como uma função dos CERs, contudo, a importância desse conhecimento é justificada devido à necessidade de adaptação ao Ensino Fundamental.

Desta forma, os sujeitos indicam que a alfabetização deve ser iniciada na Educação Infantil, apesar desta não ser sua função principal. As atividades lúdicas e gráficas são indicadas como uma importante função desse nível de ensino.

De forma diferenciada, o Ensino Fundamental vai ser indicado com a principal função de ensinar a ler e escrever, não sendo possível englobar as atividades lúdicas e gráficas, sendo essas consideradas antagônicas ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

A diferença entre as duas instituições educacionais é tão fortemente marcada que as concepções das crianças referentes ao Ensino Fundamental enquanto ainda estavam na Educação Infantil foram, quase sempre, certas. Mesmo em situações em que as crianças não tinham irmãos ou parentes nessa

escola, as concepções que possuíam aproximavam-se muito da realidade vivenciada no interior dessas instituições: um ambiente que culturalmente se constitui como o lócus de ensino da leitura e escrita, com um menor tempo destinado ao lúdico e às brincadeiras.

As expectativas das crianças referentes ao Ensino Fundamental foram construídas baseadas em duas das quatro possíveis interconexões existentes entre os microssistemas (CER e escola), os quais configuram uma relação de mesossistema. Assim, as concepções desenvolvidas pelas crianças são constituídas, segundo Bronfenbrenner (1996), devido a uma ligação indireta, onde a interconexão fica a cargo de um vínculo intermediário que pode ser realizado por um irmão, primo ou vizinho, por exemplo, que já participe (ou tenha participado) das escolas de Ensino Fundamental e também, pelas comunicações inter-ambientes que consistem em informações referentes ao novo ambiente, as quais podem ser transmitidas por meio de jornais, informações nas redes sociais, notícias, entre outras formas.

Pode-se afirmar que as concepções infantis estavam tão fortemente embasadas nessas formas de relacionamento entre os ambientes que foram confirmadas após a entrada no Ensino Fundamental. Crianças, docentes e responsáveis relataram que os primeiros anos desse nível teriam como foco principal o ensino da leitura e da escrita desenvolvida em sala de aula. O brincar e o lúdico ficariam restritos às aulas de Educação Física, ao recreio e aos momentos disponibilizados pelas docentes ao final da aula.

Obviamente, não se pode concluir que é um ambiente totalmente diferenciado das instituições de Educação Infantil, na medida em que se pode observar que as etapas finais da Educação Infantil aproximam-se cada vez mais da cultura do Ensino Fundamental, o que causa maior inquietude e preocupação com o respeito à infância e ao desenvolvimento infantil. Na busca de adaptações à nova realidade, tentando diminuir as discontinuidades na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os CERs pesquisados alteraram suas práticas, tempos e espaços, buscando trazer para seu ambiente as concepções de criança/aluno e as práticas de alfabetização próprias do Ensino Fundamental.

Assim sendo, a preocupação exposta no DCNEI, especificamente no artigo 11º, em que é destacada a importância de se resguardar a continuidade

no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil no momento de transição entre esses dois níveis de ensino sem, no entanto, antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental, acaba não sendo respeitada.

Outra questão que se pode apontar refere-se a não adequação do Ensino Fundamental para atender a nova faixa etária que estava adentrando nessa instituição. De acordo com Corsino (2006, p.67), em seu texto que compõe as Orientações do MEC, era necessário repensar o Ensino Fundamental priorizando

Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes aconchegantes, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar; nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas etc. estejam presentes. (CORSINO, MEC, 2006, p.67)

Tais condições não foram totalmente resguardadas nas duas instituições de Ensino Fundamental pesquisadas.

Apesar dos desencontros existentes nessa transição, as crianças enquanto ainda estavam na Educação Infantil demonstravam o desejo em adentrarem ao Ensino Fundamental, no entanto, tal desejo não pode ser considerado uma justificativa para afirmar que é necessária a sua antecipação. As crianças querem crescer, adquirir autonomia e independência, querem participar do mundo letrado uma vez que desde quando nascem estão inseridas nele, entretanto, a questão em pauta não seria essa, mas de que forma essas conquistas são possibilitadas.

Assim, a questão principal que se encontra em relação ao aprendizado das letras, construída social e culturalmente em nossa sociedade, não reside no conteúdo, mas na forma de compreender e proceder frente a esse aprendizado. Peres (2012, p. 64) salienta que

Ler e escrever não podem ser vistos no sentido apenas de codificação e da decodificação, do ensino das letras e de números, do treino gráfico, do trabalho que enfatiza as letras e sílabas isoladamente. Ler e escrever não se reduzem a

aprendizagem mecânica de uma técnica, não tem apenas uma dimensão percepto-motora, mas cognitiva, cultural, social. Ler é mais que decifrar, decodificar e oralizar; é produzir sentidos, interpretar, compreender, relacionar, refletir. Escrever é mais do que traçar letras, copiar sílabas e palavras soltas.

Por isso, é preciso refletir sobre a alfabetização e o letramento, mais ainda, sobre a importância em se valorizar as diversas linguagens na educação, as quais devem ser compreendidas, estimuladas e respeitadas como forma de expressão e comunicação, sem diferenças hierárquicas e de valores. Como afirmam Borba e Goulart (2006), é necessário compreender que as linguagens artístico-culturais são formas de conhecer e de explicitar a realidade, sendo tão importantes e válidas quanto a leitura e a escrita, o que indica a necessidade de rever as práticas desenvolvidas pelas escolas. As autoras ainda afirmam que

devemos propiciar às crianças práticas de leitura e escrita que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a crítica. Tais práticas devem mobilizar o diálogo das crianças com a pluralidade de produções, com diferentes autores e modos de expressão, e encorajá-las a brincar com as palavras, a buscar novos sentidos, novas combinações, novas emoções e, assim, se constituírem como autoras de suas palavras e modos de pensar, narrar o mundo. (BORBA E GOULART, 2006, p. 52)

No entanto, tais condições que eram consideravelmente resguardadas nos CERs pesquisados passam a não permear as práticas e as normas adotadas nas escolas, sendo propiciado, segundo as crianças, um trabalho mais mecânico e repetitivo.

Além desta questão, outras discontinuidades eram apontadas pelas crianças nesse processo de transição, demarcando as diferenças nas relações afetivas estabelecidas com as docentes, o tempo destinado ao brincar, a quantidade de atividades de leitura e escrita repetitivas e o controle do corpo necessário para permanecer a maior parte do tempo sentadas em suas cadeiras.

Bronfenbrenner (1996) vai salientar que tais condições do contexto podem ser prejudiciais ao desenvolvimento das crianças, afirmando que a união das seguintes condições: pouca possibilidade de interação entre docente e crianças, pouca variedade de atividades, ambiente restritivo à locomoção e

com poucos objetos para as crianças usarem em situações espontânea, caracterizam um ambiente empobrecido, o que afeta negativamente o desenvolvimento infantil.

Desse modo, para ampliar o potencial desenvolvimental dos ambientes pesquisados seria necessário, segundo Bronfenbrenner (1996, p.127), organizar um ambiente físico e social que permita e motive “a pessoa desenvolvendo a engajar-se em atividades molares, padrões de interação recíprocas e relacionamentos” progressivamente mais complexos com as pessoas que compõem o ambiente, em especial, com as docentes. Destaca-se, contudo, que as interações entre as crianças e docentes podem variar devido às características pessoais de cada sujeito (criança ou docente).

Além destas questões, o distanciamento do brincar no Ensino Fundamental vai ser uma das diferenças principais demarcadas pelas crianças, responsáveis e docentes. Há um distanciamento do estudar e do brincar, ocasionando uma cisão também entre ser criança e ser aluno. Há uma definição de que ser criança está relacionado ao brincar, ao ser livre, a ter tempo e menor controle, apesar de conceberem que vivem no mundo com regras; ser aluno consiste em “ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)” (GIMENO-SÁCRISTAN, 2005, p. 125), e isso se traduz em comportamentos específicos, como controle do corpo, concentração, tempo preenchido com estudos, os quais, segundo os sujeitos participantes, não condizem com os comportamentos de uma criança.

Frente aos dados explanados, o que se pode concluir é que há diversas discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mudanças nos espaços, nos tempos, nos currículos, nas relações, nas funções e na forma de entender e atender as crianças, as infâncias e toda a peculiaridade que delas advém.

Os desencontros de informações destacados pelas docentes e responsáveis referente à ampliação do Ensino Fundamental caracterizam-se em um fator negativo ao desenvolvimento das crianças, uma vez que Bronfenbrenner (1996, p. 167) destaca que o potencial de desenvolvimento aumenta na extensão em que “ antes de cada entrada num novo ambiente (...) a pessoa e os membros de ambos os ambientes envolvidos dispõem de informações, conselhos e experiências relevantes para transição iminente”.



Obviamente que não se pode negar que existiam informações referentes ao papel que as crianças deveriam assumir ao entrar nesse novo microssistema, mas tais conhecimentos eram advindos de concepções sobre o que é ser aluno e não especificamente ao que ocorreria devido à entrada mais cedo das crianças no Ensino Fundamental.

Além disso, Bronfenbrenner (1996, p. 163) ainda salienta que

o potencial desenvolvimental dos ambientes num mesossistema é aumentada se as exigências de papel nos diferentes ambientes são compatíveis e se os papéis, atividades e díades em que a pessoa se envolvem encorajam o desenvolvimento da confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso de objetivos entre os ambientes e de um equilíbrio de poder que evolui em favor da pessoa desenvolvente.

Ao se refletir sobre a ampliação do Ensino Fundamental pode-se afirmar que essa ocorreu sem a organização devida, sem consenso de objetivos entre os ambientes, com brusca mudança nos papéis que as crianças deveriam assumir (criança/aluno) e pautada em uma política educacional pouco clara, a qual não respeitou os docentes, as famílias e as crianças, impossibilitando uma nova forma de ver e olhar as infâncias, as crianças, reconhecendo seus desenvolvimentos e aprendizagens. Pode-se afirmar assim que a relação de mesossistema foi profundamente afetada, dificultando a tão almejada articulação entre esses dois níveis de ensino e não sendo um fator que auxilie no desenvolvimento infantil.

Bronfenbrenner (1996) ainda destaca que o potencial desenvolvimental de um mesossistema pode ser ampliado quando há ligações indiretas entre os ambientes, as quais encorajam o envolvimento da pessoa em desenvolvimento, no caso, a criança. Assim, seria imprescindível que houvesse uma ligação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que se discutissem os papéis a serem assumidos pelas crianças em cada um dos ambientes, a melhor forma de apresentar tais papéis, além de entrarem em um consenso de objetivos, propiciando uma transição baseada na continuidade e não em rupturas bruscas, salientando ainda, a importância da família como um vínculo apoiador nesse momento.

Apesar das diferenças, principalmente quanto às orientações curriculares e a algumas adaptações em termos de espaço e tempo existentes entre as escolas de Ensino Fundamental da rede Estadual e da Municipal, o que se pode perceber é que há práticas e formas de organizar o tempo e o espaço que se assemelham. Pode-se afirmar que há uma concepção mais arraigada nesse nível de ensino, o que torna mais definidas suas funções, influenciando as ações nesse contexto.

Barbosa e Delgado (2012), contudo, vão enfatizar a importância de se repensar essa forma de organizar as práticas, tempos e espaços das instituições alfabetizadoras. Afirmam que, para atender à diversidade das infâncias, é necessário trabalhar as várias linguagens, permitindo que as crianças aprendam de forma significativa, desenvolvendo as bases para a aprendizagem da leitura e da escrita, apontando que esta é a forma mais adequada para se preparar uma criança para que, em um momento mais adequado, ela sistematize seus conhecimentos e desenvolva a sua leitura e escrita.

Como afirmam Corsaro e Molinari (2005), as transições poderiam ser menos abruptas se as instituições escolares pudessem manter uma maior proximidade entre a família, possibilitassem situações de integração entre as equipes que compõem as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental, realizando visitas às escolas com as crianças que ingressaram na nova escola e pensando em propostas em conjunto, além de engendrem esforços para a adequação dos espaços da escola, seus tempos, rotinas, horários e valorizarem mais as brincadeiras. Os autores ainda indicam a necessidade de suportes adequados das secretarias de educação aos docentes e gestores, propiciando, entre outras coisas, a formação conjunta das equipes que compõem as instituições de educação infantil e as escolas.

A presente pesquisa adota a premissa de que, para beneficiar as crianças que adentram mais cedo ao Ensino Fundamental, é necessário, entre outras coisas, apropriar-se das experiências acumuladas há algumas décadas, pela Educação Infantil, para que essas influenciem o trabalho nas escolas de Ensino Fundamental. Como afirma Nascimento (2007, p. 16), deve-se repensar esses anos iniciais e criar uma pedagogia, um currículo que atenda às peculiaridades das crianças.

Considerando que cada criança é única, nosso desafio está em desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível às produções infantis, que vão nos informar sobre seus conhecimentos, interesses e as hipóteses que levantam para a solução de problemas. Essa escuta e olhar sensíveis revelam as aprendizagens que não estão somente nos livros, mas as aprendizagens que são fruto das interações com o meio, que passam pelo desejo e pela superação de desafios, que partem tanto do mundo exterior como da vontade íntima da criança de ultrapassar seus limites. Assim, para a elaboração desses documentos devemos ter em mente a realidade sociocultural e os desejos das crianças e de suas famílias.

Portanto, ouvir as crianças, compreender como estas vivenciam o cotidiano, a organização do espaço, as relações entre os pares, os adultos e elas próprias é primordial para se (re)pensar os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, como salienta Barbosa (2011, p. 84), “muitas vezes o que se produz para as crianças leva em conta apenas o ponto de vista do adulto”, baseado em como esses interpretam as infâncias e as crianças.

Os dados da presente pesquisa apontam claramente o desejo das crianças pelo aprender, ao mesmo tempo em que demonstram as angústias das crianças frente às instituições escolares, suas organizações, seus tempos, espaços e práticas que não levam em conta suas demandas. As crianças, em outras palavras obviamente, questionam: Será necessário mantermo-nos sentados e imóveis durante longos espaços de tempos para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita? A brincadeira e a ludicidade devem configurar-se como antagônicas ao processo de alfabetização? Não se pode ser criança e ser aluno ao mesmo tempo?

Gustavo (C6) em uma conversa com a pesquisadora, discutindo o que é ser criança e adulto, aponta algo muito importante: *“Tia, o problema é que o adulto vai crescendo e dentro da cabeça dele as coisas vai mudando, a criança lá de dentro envelhece e fica cada vez mais fraquinha, fraquinha, até sumir”*. Assim, o adulto com sua “criança que sumiu de tão fraca” decide pensar em condições para as crianças sem muitas vezes realmente conhecer, em essência, o que as crianças precisam.

Obviamente não se está defendendo que os adultos deixem de pensar a educação das crianças, mas que essa reflexão leve em conta o sujeito da educação, o qual é ativo e possui especificidades. É necessário se propor,

como salienta Gimeno-Sácristan (2005), uma oferta cultural relevante nas instituições escolares, formulada sim pelos adultos, porém, válida no ponto de vista de quem receberá essa oferta. Sublinha-se que não se está, portanto, desconsiderando as ideias e propostas advindas dos responsáveis e docentes, mas destacando a importância de se incluir um novo sujeito a esse grupo, principalmente porque é a ele que se destina a educação escolar, esteja com 05, 06 ou até mesmo 10 anos. São crianças, antes de tudo.

## Considerações

Tudo acaba, mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas. (CLARICE LISPECTOR – Água Viva)

Após as análises desenvolvidas por meio dos referenciais teóricos adotados, propõe-se agora realizar as considerações do trabalho. Contudo, estas não encerram o assunto, ao contrário, suscitam novas questões, reflexões e possibilidades de continuidade no estudo da temática. Assim, salienta-se que, apesar do objetivo da pesquisa consistir na busca de respostas às questões propostas inicialmente, estas se mostram provisórias, uma vez que a construção do conhecimento científico é contínua e cumulativa.

O estudo objetivou acompanhar a transição de um grupo de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com o intuito de compreender quais as continuidades e discontinuidades encontradas nas práticas das professoras, na organização dos tempos, espaços e nas concepções sobre crianças, infâncias e alunos. As concepções e vivências das crianças, responsáveis e docentes foram foco da pesquisa também, compreendendo que os aspectos subjetivos presentes nessa transição possibilitam um melhor entendimento desse momento.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática que se pretendia pesquisar, com a intenção de analisar as limitações e contribuições dos estudos já realizados. Foi possível verificar uma considerável produção acadêmica referente a estudos sobre transições escolares e uma produção inicial de pesquisas referentes ao Ensino Fundamental de nove anos, contudo, havia uma escassez de pesquisas que adotassem a metodologia longitudinal, objetivando compreender a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental com nove anos de duração e tendo como sujeitos crianças, docentes e responsáveis. A revisão bibliográfica indicou, portanto, a relevância da temática.

Para atender aos objetivos da pesquisa, adotou-se como referencial teórico a perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner (1996, 1999 e 2011), a

qual permite compreender as transições entre ambientes, focando nas relações bidirecionais e nos conceitos de Pessoa, Processo, Contexto e Tempo, os quais perpassam todo o estudo. Conjuntamente com esse referencial, utilizou-se os estudos da Sociologia da Infância que, entre diversos conceitos, permitiram um olhar mais atento às crianças, compreendendo-as enquanto sujeitos ativos, produtos e produtores de cultura. Os dois referenciais são coerentes entre si e se completam. Tais teorias proporcionaram um olhar mais complexo para o entendimento do problema de pesquisa e, portanto, mostraram-se adequadas para o estudo.

Em um estudo acadêmico, a questão de pesquisa, o referencial teórico e a metodologia devem ser consonantes, portanto, a escolha do método visou atender aos objetivos do presente pesquisa. Optou-se pela realização de observações do ambiente escolar cotidianamente (entrada e saída das instituições escolares, salas de aula e intervalos), entrevistas semi-estruturadas com docentes e responsáveis e produção de desenho aliado à oralidade com as crianças.

Frente às decisões dos encaminhamentos teórico-metodológicos, a pesquisadora adentrou os contextos empíricos, em busca dos dados que permitissem a compreensão e a resposta da questão de pesquisa norteadora do estudo. A opção pela pesquisa longitudinal e contextual garantiu à pesquisadora uma vinculação com os sujeitos da pesquisa que merece destaque, uma vez que a constância nos contatos e a presença rotineira no contexto foco do estudo propiciaram um menor estranhamento e constrangimento das crianças, docentes e responsáveis participantes da pesquisa, gerando, inclusive, um forte vínculo afetivo com as crianças colaboradoras da pesquisa.

O acompanhamento por quase dois anos dos sujeitos pesquisados garantiu uma densidade de dados empíricos, os quais permitiram, após as análises, atingir os objetivos propostos no estudo. Salienta-se que fazer opções metodológicas é uma decisão difícil, empreitada esta que o pesquisador deve enfrentar sem perder de vista os objetivos de sua pesquisa. Obviamente, existiriam outras formas de se analisar os dados coletados nos contextos, contudo, a opção adotada na presente pesquisa possibilitou resultados

pertinentes, além de criar novas indagações para futuras pesquisas sobre a temática.

Os resultados da pesquisa, portanto, retratam as interações, relações interpessoais, organizações, práticas pedagógicas e rotinas desenvolvidas no interior das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental pesquisadas, assim como as concepções, reminiscências, expectativas e vivências dos sujeitos participantes do estudo no que se refere ao momento tão crítico do desenvolvimento das crianças que é a transição ecológica, caracterizada pela passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental com nove anos de duração.

Para uma melhor compreensão, os dados foram divididos em duas seções, as quais foram assim organizadas por questões didáticas. No entanto, compreende-se que as instituições educacionais são dinâmicas e complexas e, portanto, todas as questões que por hora apresentam-se divididas estão amalgamadas nos contextos pesquisados.

Os dados possibilitaram inúmeras constatações, no entanto, serão elencadas as principais questões que foram discutidas. Vale ressaltar que o estudo não adota a ideia de continuidade como a manutenção de práticas, organizações espaciais e temporais entre os contextos, mas como uma evolução na complexidade destas de forma gradual, não abrupta, sem rupturas bruscas.

Ao se analisar os espaços físicos pode-se concluir que os CERs pesquisados possuíam ambientes mais adaptados para atender às crianças pequenas, não só no que se refere ao tamanho do mobiliário, mas à variedade de ambientes que são compostos por salas diferenciadas (com mesas, espaços livres, brinquedos, aparelhos de DVD, de música e televisão), áreas livres com brinquedos e areia e um grande refeitório. Diferentemente do que foi observado nas escolas de Ensino Fundamental, apesar das sutis diferenças entre as redes estadual e municipal. Essa descontinuidade obrigou as crianças a se adaptarem a um maior tempo dentro do ambiente da sala de aula, sentados em carteiras que muitas vezes não possuíam dimensões ergométricas para atender a seus portes físicos. Docentes, crianças e responsáveis conceberam que o ambiente físico afeta o desenvolvimento das crianças e indicavam a necessidade de adaptações.

Pode-se concluir, também, que as formas de utilizar os ambientes das instituições pesquisadas dependiam das práticas pedagógicas das docentes, as quais são reflexos da política educacional, de suas formações acadêmicas e de suas concepções sobre o que é ser criança, sobre a função da Educação Infantil e Ensino Fundamental e a compreensão do processo de alfabetização em cada uma das etapas da educação básica.

As práticas das professoras dos CERs pesquisados divergiam entre si em diversos momentos, contudo, há como agrupar as docentes do contexto A e a professora Bárbara (P3) do contexto B como profissionais que compreendiam a alfabetização como um processo contínuo e não o considerando como principal objetivo de seus trabalhos, diferindo da professora Beatriz (P4) que compreendia o processo de alfabetização nos moldes tradicionais. Já as professoras do Ensino Fundamental apresentavam uma prática muito próxima uma da outra, apesar de estarem em escolas e em sistemas de ensino diferentes. Salienta-se que a docente Beatriz (P4) apresentava uma prática próxima das adotadas pelas professoras do Ensino Fundamental.

O resultado poderia permitir uma análise de que a docente Beatriz (P4) adaptou seus alunos ao novo nível de ensino, possibilitando uma continuidade, no entanto, cabe ressaltar que os documentos legais, assim como diversas pesquisas apontam que é importante que a última etapa da Educação Infantil não se torne um preparatório para o Ensino Fundamental, ao contrário, é necessário que ambos os ambientes repensem suas práticas, adaptando-as para que não se adiante conteúdos. As alterações devem ter como foco as crianças e as peculiaridades dessa fase, proporcionando assim uma reformulação nos tempos, espaços e práticas que possibilite a continuidade na transição, tornando-se um momento que beneficie o desenvolvimento infantil.

Apesar das diferenças nas concepções das professoras da Educação Infantil, a obrigação dos rodízios garantia, pelo menos, que a variação de contextos e atividades fosse preservada. Contudo, as formas e a qualidade das interações nessas atividades serão fortemente influenciadas pelos saberes e concepções dessas professoras. No Ensino Fundamental, no entanto, a adoção de sala única e a falta de adaptação da escola reforçavam as práticas desenvolvidas em um mesmo ambiente, ou seja, a sala de aula.



Outro dado relevante é que o momento de transição apresenta-se para as crianças como um momento de conflitos de sentimentos. Estas possuem o desejo de adentrarem ao Ensino Fundamental uma vez que esse representa o crescimento, a conquista de autonomia e a possibilidade de pertencer cada vez mais ao mundo letrado, mas ao mesmo tempo temem pela perda da infância que é fortemente compreendida pela possibilidade de brincar.

O brincar possui grande importância dentro das instituições de Educação Infantil pesquisadas. Há espaços e tempos reservados diariamente para a realização dessas atividades, apesar de se observar que esta é concebida, por quase todas as professoras pesquisadas, como uma atividade livre, necessitando de poucas intervenções das docentes, as quais passam a maior parte do tempo supervisionando as atividades, organizando os espaços, os conflitos e as regras de integridade física das crianças e dos ambientes utilizados. Independente da postura das docentes, o brincar faz parte da composição dos CERs.

No Ensino fundamental, foi possível observar que o brincar era considerado um contraponto do “trabalho”. As crianças ao adentrarem à escola passam a ocupar um novo papel, o de aluno. Na concepção infantil, assim como na dos adultos participantes da pesquisa, o “ofício” da criança em processo de escolarização é ser aluno, o qual possui comportamentos previamente estipulados, sendo estes antagônicos à fruição, ao prazer e à ludicidade. A retirada do tempo de brincar no Ensino Fundamental, o qual se mostra uma descontinuidade entre os contextos, faz com que esta concepção seja sedimentada.

Apesar de todas as normas, regras e controle as crianças, as quais não são cindidas em duas, criança e aluno, ao entrarem na escola, resistem e encontram meios para viverem a infância mesmo dentro de um espaço em que ela não possui a liberdade de existir.

Não se está considerando que as instituições de Educação Infantil não apresentem questões que precisam ser refletidas, obviamente o que se encontrou nos CERs indica a necessidade de alteração e reflexão, destacando que os dados são peculiares de um contexto específico. Também não se está afirmando que o Ensino Fundamental seja perverso e nem de que não se devem alfabetizar as crianças que nele adentram. O que se quer ressaltar ao

final do estudo é que simplesmente inserir as crianças precocemente nas escolas de Ensino Fundamental não garante que haja um melhor desenvolvimento e aprendizagem.

Há que se refletir sobre a cultura que compõe essas instituições e que permeiam todas as práticas pedagógicas que compõem esses contextos. Deve-se compreender que quem está nas instituições educacionais são, antes de tudo, crianças, tenham elas 05, 06 ou 10 anos. Sendo crianças, há que se pensar em todas as dimensões que as compõem, compreendendo que elas são cidadãs de direito e produtoras de cultura, portanto, ativas.

Não se está negando os dilemas dos docentes que sofrem com as implementações de novas políticas educacionais, as quais são organizadas de forma hierárquica e desconsiderando os saberes docentes, nem desmerecendo o sofrimento dos pais que muitas vezes não queriam que seus filhos adentrassem mais cedo no Ensino Fundamental. Está se destacando as crianças, as quais, apesar de ativas, não possuem empoderamento para dizer o que pensam e como se sentem frente a tudo isso.

Obviamente, os dados coletados e analisados não abarcam toda a complexidade existente nos contextos pesquisados, mas possibilita algumas contribuições.

Primeiramente o estudo contribui para a reflexão sobre a forma que foi realizada a ampliação do Ensino Fundamental. Pode-se destacar que esta ocorreu de forma hierárquica, propiciando um desencontro entre a política educacional e as informações e suportes disponibilizados aos docentes e responsáveis, criando dilemas, angústias e sentimentos de desamparo. Os resultados ainda propiciam uma análise sobre a necessidade de existir formação continuada das docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a qual deve focar as especificidades das crianças e as diversas linguagens que podem (e devem) ser trabalhadas com estas nos ambientes escolares.

Os resultados possibilitam ainda a reflexão sobre as mudanças bruscas existentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, caracterizadas no estudo como sendo descontinuidades, as quais são encontradas nas estruturas físicas, na organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas. Destaca-se a urgência em existir uma maior vinculação

entre as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental, com o objetivo de pensar em estratégias para que sejam garantidas continuidades no processo de transição entre estes ambientes.

O estudo contribui ainda para uma reflexão sobre o tempo de brincar e o lugar da ludicidade nas instituições escolares, uma vez que a pesquisa aponta que ao adentrarem no Ensino Fundamental há uma redução no tempo destinado a essas atividades. Importante destacar que assumir o papel de aluno não deveria ser sinônimo de abandono das características infantis.

Desta forma, a pesquisa possibilita um novo olhar para as crianças que estão nos ambientes escolares, propondo uma nova forma de concebê-las entendendo que ser aluno não elimina as peculiaridades das infâncias. Adotar essa concepção permite ao adulto (professor e responsável), compreender que as crianças são ativas, possuem opiniões, sentimentos e produzem cultura, portanto, devem ser respeitadas.

A utilização da metodologia longitudinal e do modelo de triangulação de dados dos sujeitos mostra-se como outra contribuição do estudo ao campo acadêmico. Além da adoção da perspectiva Bioecológica aliada aos conceitos da Sociologia da Infância. Estas opções permitiram um maior aprofundamento no campo empírico e uma análise mais aprofundada da questão de pesquisa.

O estudo, além de se configurar em um material de caráter científico tem como função social, propiciar novos elementos para que sejam pensadas políticas públicas para educação, uma vez que dá indicativos de como as interconexões entre Educação Infantil e Ensino Fundamental vem ocorrendo e as questões que precisam ser repensadas para que se constitua em um momento benéfico ao desenvolvimento infantil.

Contudo, o estudo apresenta limitações, devido à amplitude da temática e da complexidade dos espaços educativos, não há como abarcar, de forma sistemática e aprofundada, todas as questões que perpassam os ambientes escolares estudados, portanto, fez-se necessário a opção por alguns focos de análise.

Além disso, o estudo foi realizado em um município específico, em algumas instituições que compõem um sistema de ensino maior, portanto, os dados não podem ser generalizados como verdades absolutas. No entanto, diversas reflexões advindas dos resultados da pesquisa contribuem para a

ampliação do conhecimento sobre o momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Frente à complexidade da temática, há a necessidade de pesquisas futuras se debruçarem sobre o assunto, ampliando os conhecimentos da área, propiciando contribuições que visem melhorias para a educação e para a vida das crianças.

Destaca-se a importância de estudos que possam analisar outros contextos em que ocorram a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sejam outros municípios, outras redes e escolas da rede privada, podendo detectar peculiaridades próprias destes contextos, assim como possibilitar generalização de resultados.

Verifica-se a necessidade de existirem estudos longitudinais que acompanhem o processo de escolarização das crianças que adentraram ao Ensino Fundamental aos 06 anos, podendo constatar se a precocidade na entrada desse contexto pode ter afetado seu desenvolvimento.

Fazem-se necessárias ainda pesquisas que se proponham a pensar em modelos de interconexões entre as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, demarcando formas de envolvimento, comunicação e estratégias para que tornem essa transição com menos rupturas.

A pesquisa oferece, portanto, algumas contribuições para a Educação Escolar, incitando inúmeras novas questões, as quais devem ser respondidas por outros estudos, tendo em vista que o conhecimento científico é provisório e sua construção contínua.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. de O. **Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- ADORNI, D. da S. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: o desempenho da criança na aquisição da leitura e da escrita e as práticas educativas nestes dois níveis do ensino básico.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.
- ALMEIDA, R. P. W. **Se essa escola fosse minha: a organização da Educação Infantil e o grupo de crianças em contexto escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- AMARAL, A. C. T. do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ANITELLI, F; STOPA, N. Folia no meu quarto. ANITELLI, F; STOPA, N.. [Compositor]. In: \_\_\_\_\_. **Sociedade do espetáculo.** [S.l.]: Independente Brasil, p2011. 1 CD. Faixa 10.
- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 51-68.
- \_\_\_\_\_. Educação Infantil, pra quê, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (org.) **Educação Infantil, pra quê, para quem e por quê.** São Paulo: Átomo & Alínea, 2006.
- ANGOTTI, M.; CUNHA, B. B. B.; YASLLE, E. G. Pedagogia da Infância e Construção de Práticas Educativas: os educadores de infância como produtores de saberes no campo. In: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** Modos de ser Educador: Artes e Técnicas, Ciências e Políticas. Águas de Lindóia, Anais, 2005, p. 50-55.
- ANTUNES, J. **Ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- ARGÔLO, P. dos S. **A inclusão de crianças de seis anos no sistema municipal de ensino de Salvador: especificidades na formação de professores.** Dissertação (Mestrado profissionalizante). Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2009.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

BANDEIRA, P. Vai Já para dentro, menino. In: BANDEIRA, P. **Mais respeito eu sou criança**. São Paulo: moderna, 1994.

BARBOSA, E. M. **Educar para o desenvolvimento**: críticas a esse modelo em consolidação na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059 – 1083, out 2007.

BARBOSA, M. S. P.; DELGADO, A. C. C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. In: BARBOSA, C. S et al (org.) **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2012, p.114-148.

BARBOSA, S. N. F. Espaço e o tempo da brincadeira: “corre, vai, vai mais uma vez”. In: NASCIMENTO, A. M do. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**: contextos, práticas e pesquisas. Rio de Janeiro: Nau editora: Edur, 2011, p. 81-96.

BARROS, M. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **Memórias Inventadas**: A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BATISTA, A. A. G. Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim informativo UFMG**, nº. 1522, Ano 32, 2006.

BECKER, R. **A constituição da infância**: o que dizem as crianças de uma escola pública catarinense sobre a experiência de ser criança e de ser aluno. Tese (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**, 2, p. 61-69, 1992.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa psicológica – análise de métodos e estratégia na construção de um conhecimento que se pretende científico. In ROMANELLI, G (org.) **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Editora Legis Summa, 1998, p. 135-157.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

BONDIOLI, A. (org.) **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudos de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BORBA, A. M. O brincar como um mundo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.33-46.

BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.47-56.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm). Acesso em: 05 de janeiro de 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação. Parecer 22/98. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação. Resolução 1/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abril 1999. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.114/2005. Altera os arts. 6º; 30; 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação fundamental. Parecer CNE/CEB nº 6/2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 junho 2005.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação fundamental. Parecer CNE/CEB nº 18/2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 set. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Legislação. Resolução CEB/CNE nº 03/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação. Parecer nº 39 de 2006. **Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental**. Relator: Murilo A. Hingel. CEB, Brasília, DF, 08 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB/DPE/COEF. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: **Relatório do Programa**. Orientações gerais. Brasília: MEC, 2006a.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB/DPE/COEF. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: **3º relatório do programa** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006d

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação fundamental. Parecer CNE/CEB nº 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação fundamental. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.



BROFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejamentos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. The bioecological model from life course perspective: reflections of a participant observer. In: MOEN, G. H.; E.; LUCSCHER, K. (org.) **Examining lives in the context**. Washington, DC: American Psychological Association, 1999.

\_\_\_\_\_. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano. In: \_\_\_\_\_. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Trad. de André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.43-54.

BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental: Um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

CAMPOS, R. CAMPOS, R. de F.; ROCHA, E. A. C. Continuidades e Rupturas nas Políticas Educativas: a ampliação do ensino fundamental no Brasil. In: **IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, Lisboa, 2007.

CARNEIRO, F. H. P. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CARVALHO, M. I. C. de. RUBIANO, M. R. B. Organização dos espaços e instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2004, p.107-130.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80. Setembro, 2002, p. 326-345.

COPETTI, F.; KREBS, R. J. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: KOLLER, S. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 67-89.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre a qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, n 119, p. 85-112, julho, 2003.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p.31-50.

\_\_\_\_\_. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, W.; MOLINARIA, L. **I compagni**: understanding children's transition from preschool to elementary school. New York: Teacher College Press, 2005.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.57-68.

COSTA, S. S. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia**: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p.127-147.

CUSTÓDIO, M. do C. **A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a universalização da educação básica**. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC01.pdf> . Acesso em: julho de 2010.

DANTAS, A. G. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal**: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente. Dissertação (Mestrado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago, 2005a.

\_\_\_\_\_. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: **CD ROM da 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Grupo Temático Educação da criança de 0 a 6 anos. Caxambu, 2005b.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relato oral. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editora Autores Associados, 2005, p. 1-17.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. In: **Educação e Sociedade**, out. 2005, vol. 26, n. 92, p.1013-1038.

FERNANDES, F. C. **Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos** – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória, 2006. Disponível em:

www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/**chagas\_ensfundnovanos.pdf**  
Acesso em: 25 de julho de 2007.

FERREIRA, M. de C. T. **As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Ciências – Psicologia). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, 2005.

FONTES, V. L. **A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais**: um estudo na rede municipal de ensino de Araraquara. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GARMS, G. M. Z. Trabalho diversificado no cotidiano da educação infantil: algumas reflexões teóricas necessárias à sua aplicação. In: GUIMARÃES, C. M. (org.) **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p.181-204.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: GIMENO-SACRISTAN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 13-87.

\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção**. Trad. de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G de; DEMARTINI, Z.de B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores associados, 2005, p.69-92.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Revista Ensaio**: avaliação, políticas públicas e educação. Rio de Janeiro, v. 15, jan/ mar, 2007, p. 67-80.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.85-96.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos**: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. Língua Escrita. Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007, p.77-86.

GUIMARÃES, D. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. In: NASCIMENTO, A. M do. **Educação Infantil e Ensino Fundamental: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: Nau editora: Edur, 2011, p.49-56.

HOEPPLER, L. T. **Professor da Educação Infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabeleceram no contexto**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. *Educ. Soc.*, out. 2006, vol.27, n. 96, p.797-818.

\_\_\_\_\_. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de pesquisa**, n. 16, julho, 2002.

LARA, S. M. S. R. de. **Educação Infantil ao Ensino Fundamental: do lúdico aos saberes escolares: uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP. Faculdade de educação, São Paulo, 2003.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. São Paulo: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ou isto, ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

LOLATTO, S. **A família e escola: vivências e concepções de pais, professores e crianças de primeira série do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MARANGONI, S. T. **Concepção das professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao processo que envolve a alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011.

MARCONDES, K. H. B. **A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MARIANO, C. M. Ensino Fundamental de nove anos: mudanças na organização escolar. **Anais digitais do 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil**, 2009. Disponível em:

[http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE\\_2716.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_2716.pdf). Acesso em: março de 2010.

MESOMO, A. C. **Educação Infantil**: indagando sobre práticas escolarizantes. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2004.

MICARELLO, F. **Avaliação e transições na Educação Infantil**. Consulta pública, agosto de 2010. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com...task...Itemid](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com...task...Itemid) . Acesso em: setembro de 2010.

MOREIRA, G. M. **Recursos e Condições Adversas na história pregressa de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MORENO, G. L. PASCHOAL, J. D. A criança de seis anos no Ensino Fundamental: considerações iniciais. In: BRANDÃO, C. da F.; PASCHOAL, J.D. (org.) **Ensino Fundamental de nove anos**: teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009, p.37-50.

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

MOTTA, C. C. **Ampliação do Ensino Fundamental**: compreendendo o fazer do professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011a.

\_\_\_\_\_. Transições e rupturas na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. In: NASCIMENTO, A. M do. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**: contextos, práticas e pesquisas. Rio de Janeiro: Nau editora: Edur, p.137-149, 2011b

MOYA, D. de J. L. **A criança de seis anos no Ensino Fundamental**: práticas e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MÜLLER, F. Entrevista com Willian Corsaro. **Educação e Sociedade**, vol.28 n. 98, Campinas, Jan./Apr, 2007, p. 271-278.

\_\_\_\_\_. **Infâncias nas vozes das crianças**: culturas infantis, trabalho e resistência. Revista Educação e Sociedade, vol. 27, n. 95, p.553-573, maio/ago, 2006.

\_\_\_\_\_. CARVALHO, A. M. A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, F. CARVALHO, A. M. A. (org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p.21-28.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.51-65.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.25-32.

\_\_\_\_\_. Currículo e práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Revista Criança do professor de Educação Infantil**. Brasília, n. 43, agosto, 2007, p.9-17.

NEVES, V. F. A.; GOUVEIA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: tensões contemporâneas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Consulta Pública, agosto de 2010. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc).

OLIVEIRA, A. M. R. de. **Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança**: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da Educação Infantil. In: CD ROM da 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Grupo Temático Educação da criança de 0 a 6 anos. Caxambu, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. Escutar as vozes das crianças como meio de reconstrução de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2008, p.11-30.

PAIXÃO, K. de M. G. **A Educação Infantil e as práticas escolarizadas de educação**: o caso de uma EMEI de Marília. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

PERES, E. A infância para além da Educação Infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de seis anos. IN: BARBOSA, C. S et al (org.) **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2012, p. 59-68.

PORTINARI, C. **Pipas**. 1941. Original de arte, óleo sobre tela, 50 cm x 43 cm



PORTINARI, C. **Meninos soltando pipas**. 1943. Original de arte, guache no papel, 16 cm x 11,5 cm

\_\_\_\_\_. **Palhacinhos na gangorra**. 1954. Original de arte, óleo sobre tela, 40 cm x 49 cm

\_\_\_\_\_. **Meninos brincando**. 1955. Original de arte, óleo sobre tela, 43 cm x 51 cm

\_\_\_\_\_. **Pulando carniça**. 1956. Original de arte, óleo sobre tela, 50 cm x 41,5 cm

\_\_\_\_\_. **Meninos brincando**. 1958. Original de arte, óleo sobre madeira, 36,5 cm x 28,5 cm

\_\_\_\_\_. **Meninos no balanço**. 1960. Original de arte, óleo sobre tela, 60 cm x 72,5 cm

\_\_\_\_\_. **Dom Quixote**. 1961. Original de arte, óleo sobre tela, 40 cm x 50 cm

RANIRO, C. **Um retrato do primeiro ano do Ensino Fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

RIBEIRO, A. R. N. **Cultura escrita: possibilidades e desafios – uma análise da experiência de inclusão de alunos de seis anos de idade no Ensino Fundamental na rede municipal de Mogi-Guaçu**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROCHA, E.C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetórias recentes e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, M. S. P. M.; TSUJIMOTO, E. T; LORENSINI, M. S; GIACOMINI, M. **A atividade lúdica nos primeiros passos do Ensino Fundamental de nove anos**. In: VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2007, São João Del Rey. Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2007.

ROCHA, M. S. P. M. L.; Alves, L. G.; VIANA, M. C. Z.; MARUM, R.; SOUZA, C. **O Ingresso da Criança de 6 anos no Ensino Fundamental**. In: VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2007, São João Del Rey. Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2007.

ROCHA, R. Quando a escola é de vidro. IN: ROCHA, R. **Quando a escola é de vidro**. São Paulo: Salamandra, 2003.

SAMBRANO, T. M. **A transição de contextos**: inter-relações entre instituição de educação infantil e família de criança de três anos. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SANTANA, J. P.; DONINELLI, T. M.; FROSI, R. V.; & KOLLER, S. H. As instituições de atendimento a jovens em situação de rua segundo a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H. (org.), **A ecologia do desenvolvimento humano**: Pesquisa e intervenções no Brasil. (p. 189-196). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. "**Agora seu filho entra mais cedo na escola**": a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educ. Soc.*, out. 2006, vol. 27, n. 96, p.775-796.

SARETTA, P. **A um passo do Ensino Fundamental**: dando voz aos sentimentos das crianças. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade**, 2002. Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf) Acesso em: 10 de maio de 2011.

\_\_\_\_\_. Os ofícios da criança. In: **Congresso internacional "Os mundos sociais e culturais da infância"**, 2000, Braga. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000. v. 2 p. 125-145.

SCHMITZ, L. L. **Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**: uma análise das vivências espaço – temporais das infâncias. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, D. D. da. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, P. A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In: DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. (org.) **Os professores e as famílias**: a colaboração do possível. Lisboa: Livros Horizontes, 1997, p.77-92.

SILVA, R. **A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil**: um estudo em municípios catarinenses.



Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

STEFANELLO, J. M. F. **A participação da criança no desporto competitivo:** uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Bronfembrenner. Faculdade de Ciência do Desporto Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2000.

SOUZA, S. J. CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 52-78.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMASI, R. M. WARDE, M. J. HADDAD, S. **O Banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

VALE, J. W. do. **Na primeira série aos seis anos:** as experiências das crianças/ alunas e da professora/ pesquisadora no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

**CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA Á SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO DO MUNÍCIPIO DE .....**

Araraquara, 11 de março de 2009

Prezado Secretário Municipal de Educação

Venho por meio desta, apresentar-me como aluna **Keila Hellen Barbato Marcondes** que irá desenvolver um projeto de pesquisa, intitulado “Transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: trajetórias de escolarização”, sob a orientação da **Profa Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo**. O objetivo é analisar a trajetória de escolarização de alunos (as) que durante o ano de 2009 frequentaram a Educação Infantil Municipal e acompanhar a sua entrada no Ensino Fundamental Estadual e Municipal no ano 2010. Para isto, realizarei observações das situações do cotidiano escolar, das reuniões de pais e mestres e possíveis festividades que a escola promova, além de entrevistar pais, professores (as) e alunos (as) em ambas as instituições.

Estou cursando o terceiro semestre do curso de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – e acredito que compreender melhor as práticas educativas das diferentes instituições e refletir sobre como diminuir o impacto na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja um estudo relevante e que contribuirá para a área da educação.

É com este intuito que apresento meus objetivos de pesquisa e solicito a vossa colaboração para que eu possa realizar a pesquisa nos “**CER 1.....**” situado no Jardim Ipê e “**CER 2.....**” situado no Jardim Urupê.

A coleta de dados ocorrerá nos três primeiros meses do 1º semestre (março/ abril/ maio) e três meses no segundo semestre (setembro/ outubro/ novembro) de 2009. Em 2010, especificamente, os alunos advindos do “**CER.1**” serão acompanhados nos três primeiros meses do 1º semestre (março/ abril/ maio) e três meses no segundo semestre (setembro/ outubro/ novembro) na “**EMEF 1**” situado no Jardim Urupê

Os instrumentos de coleta serão a **entrevista semi-estruturada e a observação em sala de aula.**

As entrevistas a serem realizadas na Educação Infantil (E.I) e no Ensino Fundamental (E.F) terão como sujeitos a docente da sala de quinta etapa (E. I), docente do “primeiro ano” (E.F), os alunos da respectiva sala e os responsáveis dos alunos, assim como com a equipe de gestão de cada uma das instituições pesquisadas. As entrevistas serão agendadas em horários que não atrapalhem o andamento das atividades escolares e gravadas em fita cassete com a autorização dos entrevistados.

As observações irão ocorrer em sala de aula, área externa quando ocorrer atividades pedagógicas e no momento do recreio, além das reuniões com os responsáveis. As anotações serão realizadas em caderno de campo, não havendo momentos de gravação em vídeo.

Os sujeitos serão contatados pela pesquisadora que explicitará os objetivos da pesquisa e coletará as respectivas autorizações. As identidades dos sujeitos serão preservadas, assim como, o nome das instituições pesquisadas, para os quais utilizaremos nomes fictícios.

O tempo de permanência da pesquisadora nas instituições de educação infantil (em 2009) e ensino fundamental (em 2010) será de 2 dias, no período da manhã, em cada uma das instituições solicitadas.

Comprometo-me, ao final da pesquisa, retornar os resultados para a Secretária Municipal de Educação, com o intuito de reverter numa reflexão conjunta das informações coletadas.

Na certeza de contar com sua valiosa contribuição, coloco-me a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente.

---

Keila Hellen Barbato Marcondes  
Pós-graduanda do curso de Doutorado  
P. P. G. em educação escolar  
Campus de Araraquara – UNESP.

---

Profa. Dra. Silvia Regina Ricco L.Sigolo  
Orientadora e Docente do Programa de  
Pós graduação.

**Termo de Consentimento Pós-Informação para os Pais ou Responsáveis.**

**APÊNDICE 2**

**Nome da Pesquisa: “Transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: trajetórias de escolarização.”**

**Informações dadas aos participantes:** Venho por meio desta, apresentar-me como Keila Hellen Barbato Marcondes, pesquisadora na área de Educação que pretende desenvolver uma pesquisa com o seu (sua) filho (a) acompanhando a escolarização do (a) aluno (a) durante o ano de 2009 na educação infantil e a sua entrada no Ensino Fundamental em 2010. Nosso objetivo é compreender como tem acontecido essa passagem. A pesquisa acontecerá nas escolas, durante esse ano na educação infantil e ano que vem na escola de ensino fundamental. Para isto, realizarei observações de sala de aula, das reuniões de pais e mestres e possíveis festividades que a escola promova, além de entrevistar pais, professores (as) e alunos (as) e coletar desenhos das crianças. Os senhores têm a liberdade em se recusar a participar, de não responder algumas questões e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema para você. Nós nos comprometemos com o código de ética profissional, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. Assim sendo, peço a colaboração de vocês enviando assinado o termo de consentimento abaixo, caso concordem. Caso não concordem, retornem o papel sem assinatura. Se tiverem alguma dúvida coloque-me a disposição para esclarecer, podem me encontrar na escola ou pelo telefone 3322-3196. Agradeço desde já!

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pelo (a) menor \_\_\_\_\_ estou ciente que faço parte, juntamente com meu filho (a) de uma amostra de pesquisa. Consentirei as visitas da pesquisadora nas reuniões de pais e contribuirei com dados em uma entrevista, que será gravada em fita cassete e autorizo a participação do meu (minha) filho (a) na pesquisa. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não serei identificada e que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2009

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável  
Keila Hellen Barbato Marcondes

## OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO

### Aulas e escola.

Data de

observação: \_\_\_\_\_

Tempo de duração: \_\_\_\_\_ Quantos alunos(as)

presentes \_\_\_\_\_

#### 1. Organização

- Descrição do espaço e recursos disponíveis
- Rotina dos horários do dia da aula: ( sala de aula, parque, biblioteca, merenda, entrada e saída de alunos, brincadeiras, leitura e outros)
- Período de adaptação ao ano a ser cursado. **(Para o começo do ano e em caso da entrada de alunos novos).**

#### 2. Aspectos didático- pedagógicos

- Comportamento da sala (indisciplina/regras/interação)
- Reação da docente frente ao comportamento da sala
- Organização para o início do dia
- Atividade a ser desenvolvida (objetivo/conteúdo)
- Estratégias utilizadas pela professora para trabalhar o conteúdo e ação.
- Ação/ reação dos alunos frente às estratégias.
- Como se desenvolve a atividade e monitoramento do trabalho dos alunos;
- Posicionamento dos alunos com dificuldades.
- Orientações aos alunos que apresentam dificuldade para desenvolver as atividades. (Professora e colegas de sala)
- Comportamento da professora diante de dúvidas apresentadas pelos alunos e a reação dos mesmos
- Organização e dinâmica na realização das atividades (grupos / duplas / individual)
- Disponibilidade de materiais e recursos de apoio para desenvolvimento das atividades.
- Exploração dos materiais e recursos pelos alunos
- Organização do tempo, espaço e dos materiais

- Envolvimento dos alunos no decorrer das atividades e a valorização da participação dos alunos pela professora
- Estratégias de correção das atividades.
- Postura, gestos da professora na sala de aula e/ou nas atividades em ambiente externo.
- Postura, gestos dos (as) alunos (as) na sala de aula e/ou nas atividades em ambiente externo.
- Utilização da linguagem (professora e alunos) Tom de voz, ritmo, humor, vocabulário e outros.
- Uso de feedback da professora aos alunos na finalização da atividade
- Fechamento do conteúdo trabalhado. (Procedimentos de avaliação ou autoavaliação).

### **3. Relações interpessoais**

- Criação/ discussão / utilização das regras disciplinares.
- Relações com ou não “equilíbrio de poder” .(Relação professora-aluno, aluno-aluno)
- Aspectos afetivos presentes na relação professora-alunos e alunos-alunos. (Verbais e gestuais)
- Relacionamento dos alunos com colegas
- Relacionamento dos alunos com a professora. (Vice-versa)
- Possibilidade para o desenvolvimento da autonomia e independência.
- Incentivo e valorização da interação social por parte da professora.

### **4. Situações referentes a entrada no Ensino Fundamental. (Quando houver)**

- Explicações sobre a passagem para o Ensino Fundamental.
- Dúvidas levantadas pelos alunos.
- Reação da docente frente as dúvidas.
- Momentos de esclarecimento sobre a passagem.
- Posicionamento da docente referente a passagem para o E. F.
- Reação dos alunos frente as explicações.

# **Guia de entrevista com as crianças (educação infantil)**

**– baseado nos desenhos.**

**APÊNDICE 4**

## **Tema: “Sua família”**

- 1- Conte sobre o que você desenhou.
- 2- Quem você desenhou?
- 3- O que você sente sobre a sua família?
- 4- O que você mais gosta da sua família?
- 5- O que você menos gosta da sua família?
- 6- O que você costuma fazer com sua família?
- 7- Quem cuida de você?
- 8- Quando você não está na escola, onde fica? Com quem?
- 9- O que você aprende em casa? Porque e quando ensinam?
- 10- Você pede ajuda de alguém quando precisa fazer alguma coisa da escola em casa? Eles te ajudam? Quem?
- 11- O que você gostaria que sua família fizesse para você, em relação a escola?
- 12- Você e sua família conversam sobre o que acontece na escola? Quando? Quais assuntos?
- 13- Sua família costuma ir à escola? Quando? Por quê?
- 14- Quando sua família vai a escola, você sabe sobre o que eles conversam? Com quem?
- 15- Como sua família fica sabendo das reuniões que acontecem na escola?
- 16- Sua família vem nas festinhas da escola?

## **Tema: “Sua escola atual”.**

- 1- Conte sobre seu desenho? Quem você desenhou?
- 2- O que você acha da escola?
- 3- O que mais gosta na escola?
- 4- O que menos gosta nessa escola?
- 5- O que você aprende aqui na escola?
- 6- Você sabe me dizer há quanto tempo está nessa escola?
- 7- Você gosta de vir pra escola? Por quê?

- 8- Como é seu dia aqui na escola?
- 9 – O que você acha do espaço da escola (sala de aula, refeitório, parque), o que mais gosta? Por quê?
- 10- - Como é o horário da merenda? Como vocês se servem, onde sentam?
- 11- Vocês brincam na escola? Quando?
- 12- Você gosta de brincar? Do que mais gosta?
- 13- Como são os seus colegas da sala?
- 14 - Você tem amigos aqui? Quem são?
- 15- Você conhece os funcionários da “creche”?
- 16- Você conhece a diretora? O que ela faz na escola?
- 17 – O que você acha da diretora?
- 18 – Você traz seus materiais pra aula?
- 19 – Como você cuida dos seus materiais escolares?
- 20- Você gostaria que a escola fosse diferente? Como? Por quê/

**Tema: “Sua professora atual”.**

- 1- Conte sobre seu desenho.
- 2- Como é sua professora?
- 3- Você se dá bem com ela?
- 4- O que ela faz que você mais gosta?
- 5- O que ela faz que você menos gosta?
- 6- O que a professora faz na escola com vocês?
- 7- O que ela ensina para vocês?
- 8- Você acha que o que ela ensina é importante?
- 9- Quando você está com dúvidas ou não consegue fazer alguma atividade ela te ajuda? O que ela faz?

**Tema: “A escola do ano que vem”.**

- 1- Conte sobre seu desenho.
- 2- Você sabe que vai para outra escola ano que vem? Como sabe? Quem falou?
- 3- Como você imagina que será a outra escola?
- 4- O que você acha que irá fazer na outra escola?



- 5- O que você quer aprender na outra escola?
- 6- Como você imagina que será a sua professora na outra escola?
- 7- Como você gostaria que fosse?
- 8- Como você acha que ela vai te ensinar na outra escola?
- 9- Como que você acha que vai ser a sala da outra escola?
- 10- Como imagina que será o recreio na outra escola?
- 11- Você acha que terá horário para as brincadeiras na outra escola? Como será?
- 12- Você acha que terá amigos na outra escola? Quem você acha que serão?
- 13- Você quer ir pra outra escola? Por quê?
- 14- Tem alguma dúvida sobre a escola do ano que vem? Qual?

**Roteiro de entrevista com os professores.**

**1 - Caracterização.**

1. -Nome:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. Filhos:
5. Data de Nascimento:
6. Tempo de docência:
7. Tempo de docência na escola:

**2-Formação e Atuação Profissional:**

8. Qual o motivo da escolha de sua profissão?
9. Qual o curso/local e ano de sua formação?
10. O que pensa sobre sua formação?
- 11- O que é ser professor para você?
- 12- Há quanto tempo dá aulas na educação infantil?
- 13- Dá aulas em outro nível de ensino? Qual?
- 14- Como se sente em relação a sua profissão?
- 15 - Quais os pontos positivos de sua profissão?
- 16- Quais os pontos negativos?

**3-Em relação à educação infantil**

18. O que é ser criança para você?
19. O que é a educação infantil para você?
20. Qual é a função ou funções dela?
21. Para você, a escola de educação infantil tem cumprido seu papel? Por quê?
22. Ser professora de educação infantil e ensino fundamental é a mesma coisa? Por que?
23. Quais suas diretrizes no trabalho com as crianças da educação infantil?
24. Como estão organizados os espaços físicos (ambientes, materiais e recursos) na educação infantil? Por que o faz desta forma?
25. Como você divide os horários das atividades propostas para as crianças?

26. Como as crianças realizam as atividades? Individualmente, em grupo, duplas?
27. Como você descreveria o papel da disciplina das crianças na educação infantil?  
É importante? Como trabalhá-la?
28. E seus alunos, como são em relação à disciplina?
29. Quais as dificuldades e as necessidades percebidas face à organização e desenvolvimento de trabalho com essa faixa etária? (burocracia, apoio da equipe da escola e SME, apoio dos pais, tempo para planejamento e estudo, material para pesquisa das atividades, conhecimento para lidar com as características da faixa etária, entre outros)
30. O que você acha que é necessário/imprescindível garantir para as crianças nessa faixa etária na escola?
31. O que é ser aluno da educação infantil?
32. Qual a importância do aluno frequentar a escola nessa idade?
33. Qual a preferência das crianças durante o período que estão na escola?
34. Qual o espaço que o brincar tem na educação infantil? Qual sua opinião sobre isso?
35. Você acha que brincar é uma forma de aprender? Como?
36. Qual a rotina das brincadeiras na sua prática educativa?
37. Como avalia a sua atuação na educação infantil? Pontos positivos e o que pode ser mudado?
38. Como é sua relação com os alunos e alunas de sua sala?
39. Qual sua opinião sobre a alfabetização na educação infantil?
40. Qual seu sentimento em relação a passagem de seus alunos para o ensino fundamental ano que vem?

#### **4 -Em relação ao ensino fundamental.**

41. Qual é a função do ensino fundamental?
42. O que pensa sobre a inserção de crianças de 6 anos no ensino fundamental?
43. Quais esclarecimentos possuem sobre essa medida política? O que sabe?
44. Essa proposta foi apresentada aos professores da educação infantil?
45. Houve alguma modificação na forma de trabalhar as crianças na educação infantil devido a isso?
46. Como percebe o atendimento dessas crianças no ensino fundamental? Em que aspectos ele se difere da educação infantil?

47. Quais adequações e/ou mudanças do atendimento dessas crianças você acha que deveria ocorrer?
48. O que você acha que deveria mudar na organização do trabalho pedagógico - planejamento e desenvolvimento das aulas e atividades de sala de aula e nos demais espaços utilizados: biblioteca, informática, área livre e jogos, no ensino fundamental? **(caso não responda na anterior)**
49. Há ações organizadas pela educação infantil para preparar para a transição para o ensino fundamental? Quais?
50. E da escola de ensino fundamental, há algum trabalho que você conheça?
51. E as crianças, quais esclarecimentos possuem sobre essa medida política? O que sabem?
52. De que forma informaram as crianças?
53. E as famílias, quais os esclarecimentos que possuem sobre essa medida? Como sabem?

### **3- Em relação à família e a escola:**

- 54 - O que é família para você?
55. Qual é a importância da família na educação da criança?
56. Como são as famílias dos seus alunos?
57. Como você avalia a educação que os pais dão a estas crianças?
58. Como é a relação família-escola nesta escola?
59. A escola promove reuniões de pais? Qual a frequência?
60. Como elas são realizadas (organizadas)?
61. Quais os assuntos abordados nestas reuniões?
62. Como os pais se comportam nestas reuniões? Os pais participam (fazendo perguntas e tirando dúvidas)?
63. Como as famílias são informadas sobre as reuniões? Bilhete, convites ou pessoalmente?
64. Além das reuniões, os pais costumam participar das festividades da escola? Como é esta participação? Como você pensa que ela poderia ser?
65. As famílias são informadas sobre a metodologia trabalhada e modificações advindas de políticas educacionais? Como? Quando?
66. E informações sobre a escola de ensino fundamental, há alguma conversa com os pais? Quando isso acontece? De que forma?

**Termo de Consentimento Pós-Informação para as Professoras.**

**Termo de Consentimento Pós-Informação.**

**Nome da Pesquisa:** “Transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: trajetórias de escolarização.”

**Pesquisadora Responsável:** Keila Hellen Barbatto Marcondes.

**Informações dadas aos participantes:** Estou realizando uma pesquisa com alunos (as) que estejam freqüentando o último ano da Educação Infantil, suas respectivas famílias e professores(as). O objetivo é acompanhar a trajetória de escolarização desses (as) alunos (as) e durante o ano de 2009 e a sua entrada no Ensino Fundamental em 2010. Para isto, realizarei observações das situações do cotidiano escolar, das reuniões de pais e mestres e possíveis festividades que a escola promova, além de entrevistar pais, professores (as) e alunos (as) e coletar desenhos das crianças. A senhora tem a liberdade em se recusar a participar, de não responder algumas questões e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema para você. Nós nos comprometemos com o código de ética profissional, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, estou ciente que faço parte de uma amostra de pesquisa. Consentirei as visitas da pesquisadora e contribuirei com dados em uma entrevista, que será gravada em fita cassete. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não serei identificada e que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2009

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

## **Roteiro de entrevista com os responsáveis.**

Nome:

Idade:

Data de Nascimento:

### **Caracterização da família.**

1- Nome da mãe ou substituta:

2- Idade:

3- Grau de instrução:

4- Religião:

5- Estado Civil:

6- Profissão:

7- Horário de Trabalho:

8- Nome do pai ou substituto:

9- Idade:

10- Grau de instrução:

11- Religião:

12- Estado Civil:

13- Profissão:

14- Horário de Trabalho:

15- Nome da criança:

16- Data de nascimento:

17- Ordem de nascimento:

### **Constituição Familiar:**

18- Quantas pessoas moram na casa? Quem são (grau de parentesco)? Qual a idade?

19- Renda da família?

20- Período de desemprego da família?

21- Tipo de residência?

## **Em à educação infantil**

- 29- Com qual idade seu (sua) filho (a) entrou na escola?
- 30 - Sempre freqüentou esta mesma escola?
- 31- Porque escolheu esta escola para seu (sua) filho (a) freqüentar?
- 22- O que é a educação infantil para você? Para que serve?
- 23- Para você, a escola de educação infantil tem cumprido seu papel? Por quê?
- 24- O que você acha que é necessário/imprescindível garantir para as crianças nessa faixa etária na escola?
- 25- O que é ser criança?
- 26- O que é ser aluno da educação infantil?
- 27- Há diferença entre ser aluno e ser criança?
- 28- Você acha importante a criança freqüentar a escola desde cedo? (Qual a importância do aluno freqüentar a escola nessa idade?)
- 29- O que você acha da professora de seu (sua) filho (a)?
- 30- Você sabe dizer o que seu (sua) filho (a) prefere fazer quando está na escola?
- 31- Você acha importante brincar?
- 32- Qual o espaço que o brincar tem na educação infantil? Qual sua opinião sobre isso?
- 33- Você acha que brincar é uma forma de aprender? Como?
- 34- Como avalia essa instituição de educação infantil? (Prédio, funcionários, professora, atividades) Pontos positivos e o que pode ser mudado?
- 35- Em relação a alfabetização (ler e escrever), você acha que as crianças estão preparadas para serem alfabetizadas na educação infantil?
- 36- Qual sua opinião sobre a alfabetização na educação infantil? Ele deve aprender a ler e escrever aqui no CER?
- 37- Qual seu sentimento em relação a passagem de seu filho (a) para a ensino fundamental ano que vem?
- 38- Há alguma coisa que seu filho (a) precisa aprender aqui na educação infantil para ir bem na escola de ensino fundamental? O que? Por quê?
- 39- Seu (sua) filho (a) está preparado para ir para a outra escola ano que vem? Por quê?

### **Em relação ao ensino fundamental.**

- 40- Qual é a função do ensino fundamental?
- 41- O que pensa sobre as crianças entrarem com 6 anos no ensino fundamental?
- 42- Quais informações você tem sobre isso?
- 43- Essa modificação foi apresentada aos pais em algum momento?
- 44- Você conhece a escola que a criança vai no ano que vem? Como? Por que?
- 45- Qual a informação que tem sobre a escola do ano que vem?
- 46- Qual sua expectativa sobre a escola de ensino fundamental do ano que vem?
- 47- Como você acha que a criança vai se sair no ano que vem?
- 48- Você acha que vai mudar algo na rotina da criança ? O que? Por que?
- 49- Como você imagina que será o contato entre a família e a professora do ano que vem? Haverá alguma mudança? Qual?
- 50- Como você acha que deverá ser as aulas na escola do ano que vem?
- 51- O que será importante a criança aprender no ensino fundamental?
- 52- O que é ser aluno do ensino fundamental? É diferente de ser aluno da educação infantil?
- 53- E o brincar na escola de ensino fundamental? É importante? Por quê? De que forma?
- 54- Acha que a escola de ensino fundamental precisa mudar algo para receber as crianças de 6 anos? O que?

### **Em relação à família e a escola:**

- 55- O que é família para você? O que você entende por família?
- 56- Como é sua família?
- 57- Como é a relação, convivência entre sua família? Como vocês se dão?
- 58- Qual papel dos pais na educação dos filhos?
- 59- Como é o diálogo da família com a criança? Quem conversa com ela? Sobre o que e quando?
- 60- Como o (a) senhor (a) educa seu filho? O que é importante para a educação dele (a)? (Há valores que acha importante serem passados para as crianças?)
- 61- Alguém da família ajuda a criança com as atividades da escola? É necessário?
- 62- Qual o papel da escola na educação da criança?
- 63- A criança conversa sobre a escola com vocês? Quando? Por quê?
- 64- Como é a relação família-escola nesta escola?



- 65-** A escola promove reuniões de pais? Qual a frequência?
- 66-** Como elas são realizadas (organizadas)?
- 67-** Quais os assuntos abordados nestas reuniões?
- 68-** Como os pais se comportam nestas reuniões? Os pais participam (fazendo perguntas e tirando dúvidas)?
- 69-** Como as famílias são informadas sobre as reuniões? Bilhete ou pessoalmente?
- 70-** Além das reuniões, os pais costumam participar das festividades da escola? Como é esta participação? Como você pensa que ela poderia ser?
- 71-** As famílias são informadas sobre a forma de trabalho da professora?
- 72-** E informações sobre a escola de ensino fundamental, há alguma conversa com os pais? Quando isso acontece? De que forma?

TURMA \_\_\_\_\_ Profa. \_\_\_\_\_  
 Início da atividade \_\_\_\_\_ Fim \_\_\_\_\_ Tempo total \_\_\_\_\_  
 Observação \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 8**

|                                                                     |  |
|---------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Ambiente e sua organização</b>                                   |  |
| <b>Sujeitos envolvidos na ação</b>                                  |  |
| <b>Tipos de atividades</b>                                          |  |
| <b>Organização de materiais para as atividades</b>                  |  |
| <b>Organização dos alunos para a atividade</b>                      |  |
| <b>Contexto escolar</b>                                             |  |
| <b>1) Organização inicial da aula</b>                               |  |
| <b>2) Organização e preparação atividade específica.</b>            |  |
| <b>3) Manejo de sala de aula – posicionamento postural e vocal.</b> |  |
| <b>4) Manejo de sala de aula – Estratégia de “transmissão”.</b>     |  |

|                                                                 |  |
|-----------------------------------------------------------------|--|
| 9) Estratégias                                                  |  |
| 5) Manejo de sala de aula – Desenvolvimento.                    |  |
| Aluno com dificuldade                                           |  |
| 6) Incentivos à cooperação e trabalhos em                       |  |
| 10) relações Aluno – Aluno (Conversas ou situações espontâneas) |  |
| 11) Situações de brincadeiras,                                  |  |
| incentivos independentes do contexto das aulas específicas.     |  |
| 12) Envolvimento do contexto familiar                           |  |
| Jogos propostos                                                 |  |
| 8) Estratégias de                                               |  |
| disciplinas Artística                                           |  |
| Educação física                                                 |  |
| OUTROS                                                          |  |

## **Guia de entrevista com as crianças (Ensino fundamental) – baseado nos desenhos.**

### **Tema: “Sua escola atual”. (Ensino fundamental)**

- 1- Conte sobre seu desenho? Quem você desenhou?
- 2- Como é seu dia aqui na escola? (Conta pra mim o seu dia-a-dia aqui na escola, o que faz quando chega, no meio da manhã/ tarde, na saída)
- 3- O que você aprende aqui na escola?
- 4- Você gosta de vir pra escola? Por quê?
- 5- O que mais gosta na escola?
- 6- O que menos gosta nessa escola?
- 7 – O que você acha da sala de aula? E do refeitório? E da área livre e pátio? O que mais gosta? Por quê?
- 8- Conta pra mim como é na hora da refeição? Você vão pro refeitório, e ai?
- 9- Vocês brincam na escola? Quando?
- 10- Você gosta de brincar? Do que mais gosta?
- 11 - Você tem amigos/as aqui? Quem são?
- 12- Como são os seus/suas colegas da sala?
- 13- Você conhece mais alguém, além da professora que trabalha aqui na escola? Quem? O que ele/a faz?
- 14- Você conhece o/a diretor/a? O que ela faz na escola?
- 17 – O que você acha do/a diretor/a?
- 18 – Você traz seus materiais para aula todos os dias?
- 19 – Como você cuida dos seus materiais escolares?
- 20- Você gostaria que a escola fosse diferente? Como? Por quê?

### **Tema: “Sua professora atual”.**

- 10- Conte sobre seu desenho.
- 11- Como é sua professora?
- 12- Você se dá bem com ela?
- 13- O que ela faz que você mais gosta?
- 14- O que ela faz que você menos gosta?

- 15-O que a professora faz na escola com vocês?
- 16-O que ela ensina para vocês?
- 17-Você acha que o que ela ensina é importante?
- 18-Quando você está com dúvidas ou não consegue fazer alguma atividade ela te ajuda? O que ela faz?
- 19-Você lembra da professora do ano passado, na creche, a tia.... é diferente da professora desse ano? Porque? E o que você acha de uma e de outra?

**Tema: “A escola do ano passado”.**

- 15-Conte sobre seu desenho.
- 16-Você lembra que ano passado estudava em outra escola? Como ela era?
- 17-Como eram as salas da creche? E na escola agora?
- 18-A escola desse ano é diferente da escola do ano passado? Por quê?
- 19-O que você fazia na outra escola?
- 20-O que você aprendia na “creche”? E nessa escola agora? É diferente?
- 21-E como era a sua professora na creche?
- 22-Você lembra como era a hora do lanche na creche? Qual prefere, a da creche ou da escola? Por quê?
- 23- Você tinha horários para as brincadeiras na creche? É igual ao da escola?
- 24- Você tinha amigos/as na outra escola? E você os encontra ainda? Sente falta? Por quê?
- 25-Você gosta mais da escola desse ano ou da creche? Por quê?
- 26-Você gostaria de voltar para a creche? Por quê?

**Tema: “O que é ser criança/aluno”.**

Será pedido para que a criança desenhe o que as crianças mais gostam de fazer, pode ser em casa, na rua, no parque, na escola, no clube...onde quiser”

- 1- Conte sobre o desenho, quem está nele, fazendo o que?
- 2- O que é coisa de criança fazer?

- 3- Você é criança? Por quê?
- 4- É importante ser criança? Por quê?
- 5- E você, o que mais gosta de fazer?
- 6- E aluno/a, o que aluno/a faz?
- 7- Você é aluno/a também?
- 8- Você gosta de ser aluno/a? Por quê?
- 9- É importante ser aluno/a? Por quê?
- 10-Ser criança é diferente de ser adulto?Por quê? Quem disse isso para você?

**Roteiro de entrevista com os professores.**

**1 - Caracterização.**

8. -Nome:
9. Idade:
10. Estado Civil:
11. Filhos:
12. Data de Nascimento:
13. Tempo de docência:
14. Tempo de docência na escola:

**Formação e Atuação Profissional:**

8. Qual o motivo da escolha de sua profissão?
9. Qual o curso/local e ano de sua formação?
10. O que pensa sobre sua formação?
- 11- O que é ser professor para você?
- 12- Há quanto tempo dá aulas no Ensino Fundamental?
- 13- Dá aulas em outro nível de ensino? Qual?
- 14- Como se sente em relação a sua profissão?
- 15 - Quais os pontos positivos de sua profissão?
- 16- Quais os pontos negativos?

**Em relação à educação infantil**

17. O que é a educação infantil para você?
18. Qual é a função ou funções dela?
19. Para você, a escola de educação infantil tem cumprido seu papel? Por quê?
20. Ser professora de educação infantil e ensino fundamental é a mesma coisa? Por quê?
21. O que você acha que deveria ser trabalho na educação infantil?
22. Você sabe como é feito o trabalho nos CERs, tem informações?
23. Como você divide os horários das atividades propostas para as crianças?
24. Qual seria o papel da disciplina das crianças na educação infantil? É importante?

25. O que você acha que é necessário/imprescindível garantir para as crianças nessa faixa etária na escola?
26. O que é ser aluno da educação infantil?
27. Qual a importância do aluno frequentar a escola nessa idade?
28. Você acha que na educação infantil é importante a brincadeira? Qual sua opinião sobre isso? Quanto tempo, quais brincadeiras?
29. Qual sua opinião sobre a alfabetização na educação infantil?

**Em relação ao ensino fundamental.**

30. O que é ser criança para você?
31. Qual é a função do ensino fundamental?
32. O que pensa sobre a inserção de crianças de 6 anos no ensino fundamental?
33. Quais esclarecimentos vocês receberam sobre essa medida política? Como ficaram sabendo?
34. Você acha que a transição foi feita da melhor forma? Como poderia ser?
35. Foram realizadas adaptações para atender essa nova faixa etária? Quais?
36. (em caso de não haver alterações) O que você acha que deveria ter sido feito?
37. Como você acha que deve ser o trabalho do professor que atua com essa faixa etária?
38. As crianças trouxeram alguns hábitos da E.I. que não condizia com o E.F? quais? Como você trabalhou isso?
39. Como foi planejado o primeiro (segundo) ano na escola? Quais eram os objetivos a serem atingidos nesse ano?
40. Mudou alguma coisa em relação ao primeiro ano (segundo ano) novo e a antiga primeira série (segunda série)? O que?
41. Houve dificuldades para trabalhar com essa faixa etária esse ano? Quais?
42. Como você pode avaliar durante esse ano o:
  - Apoio da equipe da escola,;
  - Trabalho coletivo;
  - Apoio dos pais, tempo para planejamento e estudo;
  - Material para pesquisa das atividades;
  - Conhecimento para lidar com as características da faixa etária;



43. Como foi realizado o trabalho nos primeiros meses. O que foi mais focado? Depois esses objetivos foram mudando?
44. Em relação ao comportamento, você sentiu diferença por serem crianças pequenas ou não? Como lidou com isso?
45. Como as crianças realizavam as atividades? Individualmente, em grupo, duplas?
46. Quais estratégias você usava para ensinar as crianças?
47. Como avaliava seus/suas alunos/as?
48. O que você considera indisciplina?
49. Em relação à disciplina, como são seus alunos/as? Qual estratégia usava para trabalhar a disciplina deles em sala?
50. Qual o espaço que o brincar tem no Ensino Fundamental? Qual sua opinião sobre isso?
51. Você acha que brincar é uma forma de aprender? Como?
52. Qual a rotina das brincadeiras na sua prática educativa?
53. Como avalia a sua atuação no primeiro (segundo) ano? Pontos positivos e o que pode ser mudado?
54. Como é sua relação com os alunos e alunas de sua sala?
55. Em relação às tarefas de casa. Você acha importante? Como sentiu o empenho das crianças na realização?
56. Pensando no início das aulas, como você percebia os sentimentos dos seus alunos/as? Houve mudanças até agora, final do ano?
57. As crianças gostam de vir para a escola? O que você percebe?
58. Quais as atividades eles mais gostam de fazer? E a que menos gostam?
59. Como você acha que estão seus alunos agora no final do ano? Era o que você esperava?
60. Quais as expectativas que tem para eles ano que vem?
61. Como você avalia seu trabalho nesse ano? O que apontaria como pontos positivos e o que você acha que poderia ser modificado.
62. O que seria papel de criança?
63. O que seria papel de aluno/a?
64. Você acha que ser criança e ser aluno é diferente?

### **3- Em relação à família e a escola:**

67. Como são as famílias dos seus alunos?

- 68.** Como você avalia a educação que os pais dão a estas crianças?
- 69.** Como é a relação família-escola nesta escola?
- 70.** A escola promove reuniões de pais? Qual a frequência?
- 71.** Como elas são realizadas (organizadas)?
- 72.** Quais os assuntos abordados nestas reuniões?
- 73.** Como os pais se comportam nestas reuniões? Os pais participam (fazendo perguntas e tirando dúvidas)?
- 74.** Como as famílias são informadas sobre as reuniões? Bilhete, convites ou pessoalmente?
- 75.** Além das reuniões, os pais costumam participar das festividades da escola? Como é esta participação? Como você pensa que ela poderia ser?
- 76.** As famílias são informadas sobre a metodologia trabalhada e modificações advindas de políticas educacionais? Como? Quando?
- 77.** E informações sobre a escola de ensino fundamental, há alguma conversa com os pais? Quando isso acontece? De que forma?

## **Roteiro de entrevista com os responsáveis.**

Nome:

Idade:

Data de Nascimento:

### **Caracterização da família.**

**73-** Nome da mãe ou substituta:

**74-** Idade:

**75-** Grau de instrução:

**76-** Religião:

**77-** Estado Civil:

**78-** Profissão:

**79-** Horário de Trabalho:

**80-** Nome do pai ou substituto:

**81-** Idade:

**82-** Grau de instrução:

**83-** Religião:

**84-** Estado Civil:

**85-** Profissão:

**86-** Horário de Trabalho:

**87-** Nome da criança:

**88-** Data de nascimento:

**89-** Ordem de nascimento:

### **Constituição Familiar:**

**90-** Quantas pessoas moram na casa? Quem são (grau de parentesco)? Qual a idade?

**91-** Renda da família?

**92-** Período de desemprego da família?

**93-** Tipo de residência?

### **Em relação ao ensino fundamental.**

- 94-** O que você achou da entrada das crianças aos seis anos na escola de ensino fundamental?
- 95-** Vocês conversaram com os filhos/as sobre a mudança? Teve uma preparação?
- 96-** Como foi a adaptação do seu/sua filho/a na escola no começo do ano?
- 97-** Você acha que a escola se adaptou para atender as crianças menores? Por que, como?
- 98-** E a escola, teve alguma atividade ou horário diferente para a adaptação das crianças? O que você achou?
- 99-** Como tem sido o desempenho do/a seu/sua filho/a na escola esse ano (EF)? Teve dificuldades? Foi fácil?
- 100-** Como foi o processo de aprendizagem nesse ano? Teve dificuldades ou não?
- 101-** **(Caso tenha tido dificuldades)** O que foi feito para auxiliá-lo?
- 102-** **(Caso não tenha tido)** O que você acha que facilitou a aprendizagem dele/a?
- 103-** A criança apresentou alguma mudança no comportamento? Sentimento?
- 104-** O que você achou da estrutura da escola (salas de aula, refeitório, brinquedoteca... etc)
- 105-** E sobre a alfabetização, como você avalia o trabalho da escola desse ano?
- 106-** E em relação a disciplina e comportamento, qual sua opinião em relação ao trabalho da escola nesse aspecto. (Satisfeita, não, o que precisa mudar)
- 107-** Você acha que a escola atendeu adequadamente as necessidades do/a seu/sua filho/a esse ano? Por quê?
- 108-** Em relação ao tempo de brincar, como você acha que foi esse ano na escola? O tempo foi suficiente, faltou, foi muito?
- 109-** Em relação as suas ansiedades e dúvidas do início de ano, acha que foram respondidas (acalmadas)?
- 110-** As expectativas que tinha em relação ao seu/sua filho/a foram atendidas? Por quê?
- 111-** Em relação a professora de seu filho esse ano, o que tem a dizer sobre o trabalho dela?
- 112-** E a relação de seu/sua filho/a com a professora, como você vê?
- 113-** E as relações de amizade de seu/sua filho/a, como foram?
- 114-** A criança gostava de ir à escola? O que mais gosta?
- 115-** E a rotina da criança mudou? Como foi?

- 116- O que você acha que poderia ter sido melhor?
- 117- Como você acha que seu/sua filho/a está indo para o segundo (terceiro) ano?
- 118- Qual o ponto positivo desse primeiro ano da criança na escola?
- 119- Qual foi o ponto negativo?
- 120- Ano que vem a criança irá continuar nessa escola? Por quê?
- 121- O que você espera da escola no ano que vem?

**Em relação à família e a escola:**

- 122- A criança conversa sobre a escola com vocês? Quando? Por quê?
- 123- E seu contato com a professora, como foi feito esse ano?
- 124- Achou diferença do que acontecia na educação infantil? O que?
- 125- A escola promove reuniões de pais? Qual a frequência?
- 126- Como elas são realizadas (organizadas)?
- 127- Quais os assuntos abordados nestas reuniões?
- 128- Como os pais se comportam nestas reuniões? Os pais participam (fazendo perguntas e tirando dúvidas)?
- 129- Como as famílias são informadas sobre as reuniões? Bilhete ou pessoalmente?
- 130- Além das reuniões, os pais costumam participar das festividades da escola? Como é esta participação? Como você pensa que ela poderia ser?
- 131- As famílias são informadas sobre a forma de trabalho da professora?

**Em à educação infantil**

- 132- Sentiu diferenças entre o trabalho da educação infantil e do ensino fundamental? Qual?
- 133- Acha que a educação infantil foi importante para a aprendizagem da criança no Ensino Fundamental? Por quê?
- 134- Você tem como dizer quais os sentimentos que seu/sua filho/a tem em relação a educação infantil? Ele/a comenta algo?
- 135- Passado um ao, você acha que a entrada mais cedo do seu filho/a no ensino fundamental foi bom ou ruim? Por quê?
- 136- Acha que deveria continuar assim ou as crianças de seis anos deveriam ficar na educação infantil (pré-escola)?