


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CAROLINE RANIRO

**UM RETRATO DO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM
CRIANÇAS, PAIS E PROFESSORAS**



ARARAQUARA – SÃO PAULO
2009

CAROLINE RANIRO

UM RETRATO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM CRIANÇAS, PAIS E PROFESSORAS

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo: fundamentos psicológicos e educação especial.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

ARARAQUARA – SÃO PAULO
2009

Raniro, Caroline

Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam
crianças, pais e professoras / Caroline Raniro – 2009

253 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara

Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Educação. 2. Bronfenbrenner, Urie, 1917-2005. 3. Crianças.
4. Ensino fundamental. I. Título.

CAROLINE RANIRO

UM RETRATO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM CRIANÇAS, PAIS E PROFESSORAS

Dissertação de Mestrado, apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo: fundamentos psicológicos e educação especial.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Data da defesa: 18/09/2009

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Argenti Perez
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências de Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho aos quatro pilares
que o sustentaram do início ao fim: meu
pai, minha mãe, Juliane e Viviane.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a oportunidade de realizar este sonho e por me permitir conhecer as pessoas abaixo listadas, que colaboraram para que ele pudesse ser concluído:

Meus pais, Solange e Cláudio que me orgulham por nunca medirem esforços para acompanhar suas filhas em suas próprias conquistas e incansavelmente as ensinam a viver.

Minhas irmãs, Ju e Vivi que muitas vezes me cederam além do computador, carinho e amor e tiveram imensa paciência em ouvir minhas reclamações de cansaço durante o dia e ao serem acordadas nas madrugadas das etapas finais deste trabalho.

A professora, orientadora e incentivadora desta pesquisa, querida Silvia, que acreditou em mim, me acolhendo ainda nos primeiros passos de minha vida acadêmica com muita atenção e seriedade – algumas das características da profissional ética e competente que é.

Fabio, que me acompanha desde o ingresso à minha graduação e que como exemplo me motivou a chegar até aqui, compartilhando conquistas e lamúrias e me fazendo sorrir mesmo nos momentos mais tristes.

Maria Regina Guarnieri e Márcia Cristina Argenti Perez – professoras que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho por meio do exame de qualificação.

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, orientadora de minha primeira pesquisa científica.

Todos os professores da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – campus Araraquara que atuaram na graduação em Pedagogia e na Pós-graduação em Educação Escolar que com seus ensinamentos me proveram ser hoje a profissional que me tornei. Um carinho especial àqueles do eixo de educação especial que colaboraram para promover-me a uma pessoa mais sensível e humana. Excelentes profissionais aos quais me espelho como verdadeiros modelos de docência: Silvia, Júlia, Leandro, Maria Cristina, Luci e Roseli.

Representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos, que autorizaram essa pesquisa em uma escola municipal.

Diretor e vice-diretora que me acolheram na escola pesquisada, abrindo-lhe às portas sempre que precisei entrar.

Professoras e pais – que confiaram a mim todas as ricas informações que aqui apresento, provando que colaboram para pesquisa científica em busca de melhorar a educação deste país.

Quinze pequenos estudantes que me surpreenderam com suas revelações nesta pesquisa. Agradeço a alegria em compartilharmos juntos a sala de aula por alguns meses. É por estas e outras crianças que cursei pedagogia e que por meio deste trabalho, hoje contribuo para que a ciência em educação progrida, possibilitando somente avanços que beneficiem esses aprendizes.

Eva, querida companheira e amiga, que sempre atendeu meus telefonemas que clamavam por dúvidas sobre trabalhos, prazos de entrega, formatos, e outros. Obrigada por ter todas as respostas.

Paula e Giorgia, companheiras e amigas do grupo de pesquisa “Desenvolvimento e Educação no contexto família e escola”. Nossas manhãs de estudo deram resultados.

Mariane, Fernanda e Tereza, pelas valiosas colaborações com a transcrição das entrevistas desta pesquisa.

Funcionários da pós-graduação e da biblioteca que sempre buscaram me socorrer quando foi necessário.

Todos aqueles que acreditaram que um dia eu teria condições de escrever um trabalho como este.

Meu muito obrigada.

“O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

Cora Coralina

RESUMO

Partindo da aprovação da Lei nº 11.114, sancionada em 16/05/2005 - que estabeleceu que crianças de seis anos fossem então matriculadas no ensino fundamental e da Lei nº 11.274, sancionada em 06/02/2006 que amplia a duração do ensino fundamental para nove anos – e considerando que família e escola são os contextos mais relevantes da vida de uma criança – esse trabalho teve por objetivo constatar como se configura o 1º ano do ensino fundamental de nove anos e como os principais envolvidos - crianças, pais e professoras percebem este processo. O estudo, de caráter qualitativo, se fundamenta na abordagem bioecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), cuja ênfase está na interconexão entre vários níveis do sistema ecológico. É uma abordagem que privilegia estudos em ambientes naturais que contemplem a realidade cotidiana vivenciada pelos sujeitos envolvidos - considerando estes em suas particularidades, bem como os ambientes nos quais estão inseridos. Dessa forma, a presente pesquisa possibilitou a inserção da pesquisadora no campo para coletar informações e poder dar ênfase ao olhar de crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, para além da visão de seus pais e professores. Sendo assim, foram realizadas observações e entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo principal de constatar situações de práticas e apreender as percepções dos sujeitos envolvidos com o ingresso no ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de uma cidade do interior paulista, que atende estudantes do ensino fundamental. A coleta de dados ocorreu no período de março a agosto de 2008. Somaram-se trinta e três o número de sujeitos deste estudo: três professoras atuantes no 1º ano do ensino fundamental, quinze crianças deste mesmo ano e quinze responsáveis destas (pais e/ou mães, neste caso). As observações em sala de aula foram realizadas durante todo o período da pesquisa e focalizaram as situações de aulas regulares e outros momentos que permeiam o ambiente escolar, como merenda, recreio, parque e visita à biblioteca – por exemplo, e uma reunião de pais. As entrevistas com as crianças foram realizadas no período de maio a junho e com as professoras e pais, de junho a agosto. Os locais das entrevistas foram principalmente a escola para crianças e professoras e a própria casa para a maioria dos pais. Observando a rotina dos alunos na escola, resgatando informações da educação infantil e buscando informações do ensino fundamental e do contexto familiar, a coleta de dados revelou que pais, professoras e crianças em sua maioria concordam com a inserção no ensino fundamental aos seis anos de idade. Todos pareceram habituados ao novo modelo e satisfeitos com resultados prévios que este já pôde oferecer. O contexto escolar foi adaptado para receber crianças de seis anos de idade, o trabalho docente tem como foco a língua portuguesa, com ênfase na alfabetização e embora o lúdico não desapareça neste nível de ensino, é mais direcionado às atividades escolares do que as de caráter livres. Os alunos apresentam relacionamento satisfatório na escola, pareceram motivados, interessados e desejam ler e escrever – expectativa que vai ao encontro do que afirmam pais e professoras e embora, às vezes, as crianças apresentem cansaço, elas valorizam e têm clareza da importância do processo de ensino-aprendizagem. Frequentar a educação infantil parece ter contribuído para a adaptação no ensino fundamental. O contexto familiar revela pais que valorizam e se interessam pela escolarização dos filhos – procurando os acompanhar, mesmo quando o ambiente familiar é desfavorecido por situações adversas. Os resultados obtidos certamente contribuirão para a Educação Escolar – principalmente porque ainda são poucos os estudos que consideraram o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, possibilitando a manifestação dos principais envolvidos, as crianças.

Palavras – chave: Perspectiva bioecológica. Crianças de seis anos. Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

From the approval of the Law 11.114, released in 05/16/05, which established that the six-year-old children were enrolled in fundamental school - and considering that the family and the school are the most relevant contexts in a child's life - the aim of this work was to notice how the first year of the nine-year fundamental teaching takes place, and also, how the main involved – children, parents and teachers – notice the procedure. The quality study is based in the bioecological approach of Bronfenbrenner's human development, which emphasizes the interconnection among several levels of the ecological system. It's a kind of approach that privileges studies in natural atmospheres that contemplate the daily reality lived by the involved characters – considering them in their features, as well as the atmospheres in which they're inserted. This way, the present research enabled the researcher's inset to get information and be able to emphasize the look at the children who were enrolled in the first year of the fundamental reaching, for a further vision of their parents and teachers. So, remarks and semi-structured interviews were carried out, with the main goal of noticing practical situations and learning the perceiving of the characters involved in the entrance in the fundamental teaching. The research was carried out at a Town hall school in a city in the countryside of São Paulo state, which deals with fundamental teaching students. The data collection happened from March to August in the year 2008. The number of characters in this study was thirty-six: three teachers of the first year of fundamental teaching, fifteen children at the same course, and their fifteen fathers and mothers. The observations inside the classroom were carried out during the research time, and focused the situations in regular classes and other moments that surround the school atmosphere, like: food, break, park and visit to the library, for example, and a parents' meeting. The interviews with children were carried out in May and June, and with the teachers and parents, from June to August. The places of the interviews were especially the school for children and teachers and, for most parents, their own house. By watching the students' routine, by rescuing information from childish education and by looking for information of fundamental teaching and family context, the data collect showed that most parents, teachers and children agree with the insertion in fundamental teaching with six years of age. All of them seemed used to the new model, and satisfied with the previous outcomes it could already offer. The school context was set to get six-year-old children; the teaching work focuses the Portuguese language, emphasizing the literacy and, though the (lúdico) doesn't disappear from this level, it's more due to school activities than to the ones with free features. The students show a satisfying relationship at school, seem motivated, and are interested in reading and writing – expectancy that runs into parents and teachers' claims, and, though children sometimes feel tired, they value and make the importance of the teaching-learning process clear. The attending of childish education seemed to have contributed to the adjustment in the fundamental teaching. The family context show parents that value and get interested in their children's literacy – trying to follow them, even when the family atmosphere is not nice, due to opposing situations. The outcomes will surely contribute to the School Education – especially because the studies that took into account the first year of nine-year fundamental teaching are few, thus making possible the expression of the main involved characters: the children.

Key-words: bioecological prospect, six-year-old children, nine-year-fundamental teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada de uma das Escolas do Futuro

Figura 2: Adaptação do bebedouro

Figura 3: Cadeiras do refeitório

Figura 4: Refeitório

Figura 5: Sala de computação

Figura 6: Parque

Figura 7: Parque II

Figura 8: Biblioteca

Figura 9: Acervo da biblioteca

Figura 10: Quadra

Figura 11: Corredor de acesso

Figura 12: Crianças usando o uniforme escolar

Figura 13: Desenho da escola – C6

Figura 14: Desenho da escola – C12

Figura 15: Alfabeto sobre a lousa

Figura 16: Alfabeto sobre a lousa II

Figura 17: Alfabeto sobre a lousa III

Figura 18: Varal com atividades

Figura 19: Enfeite de parede

Figura 20: Enfeite de parede II

Figura 21: Carteiras

Figura 22: Carteiras II

Figura 23: Placa que fica no armário do corredor

Figura 24: Desenho da escola – C8

Figura 25: Desenho da escola – C15

Figura 26: Desenho da escola – C1

Figura 27: Organização da lousa

Figura 28: Desenho da escola – C9

Figura 29: Organização da lousa II

Figura 30: Atividade de leitura e desenho

Figura 31: Crianças enfileiradas

Figura 32: Crianças em atividade em dupla

Figura 33: Capa de um portfólio do primeiro semestre

Figura 34: Fevereiro

Figura 35: Março

Figura 36: Abril

Figura 37: Maio

Figura 38: Junho

Figura 39: Capa de um portfólio do segundo semestre

Figura 40: Agosto

Figura 41: Setembro

Figura 42: Outubro

Figura 43: Novembro

Figura 44: Página final do portfólio

Figura 45: Formato de sondagem PB

Figura 46: Quadro de avaliação

Figura 47: Quadro de avaliação ampliado

Figura 48: Forma de organização PB

Figura 49: Desenho da família – C14

Figura 50: Desenho da família – C15

Figura 51: Desenho da família – C3

Figura 52: Desenho da família – C2

Figura 53: Desenho da família – C8

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das crianças

Quadro 2: Caracterização dos familiares entrevistados

Quadro 3: Caracterização das professoras

Quadro 4: Dinâmica das observações

Quadro 5: Cronograma de coleta de dados

Quadro 6: Categorias de análise das observações

Quadro 7: Categorias de análise das entrevistas com crianças

Quadro 8: Categorias de análise das entrevistas com as famílias

Quadro 9: Categorias de análise das entrevistas com as professoras

Quadro 10: Triangulação dos dados: categorias comuns e específicas

Quadro 11: Estágio inicial e estágio final da língua escrita

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Coordenadoria de Educação Básica

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

Consed – Conselho Nacional dos Secretários de educação

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEB – Secretaria de Educação Básica

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.17
CAPÍTULO I: A perspectiva bioecológica de desenvolvimento e o ingresso no Ensino Fundamental de nove anos	p.23
1.1 Abordagem bioecológica de Urie Bronfenbrenner.....	p.24
1.2 O ingresso na escolarização.....	p.36
1.2.1 O ingresso no ensino fundamental.....	p.39
1.2.2 Alguns apontamentos legais do ensino fundamental de nove anos.....	p.42
CAPÍTULO II: O cenário e a trajetória da pesquisa	p.55
2.1 Definição do campo de pesquisa.....	p.56
2.1.1 Contextualização do município.....	p.56
2.1.2 Definição da escola para a pesquisa.....	p.58
2.2 Participantes.....	p.59
2.2.1 Crianças.....	p.60
2.2.2 Famílias.....	p.62
2.2.3 Professoras.....	p.66
2.3 Coleta de dados: instrumentos e procedimentos.....	p.68
2.3.1 Observações.....	p.68
2.3.2 Entrevistas.....	p.71
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	p.74
CAPÍTULO III: A organização da escola e do primeiro ano, espaço físico e relacional	p.80
CAPÍTULO IV: O trabalho docente e a inserção no primeiro ano	p.102
CAPÍTULO V: A educação infantil e as relações familiares – os alicerces para o ensino fundamental	p.165
5.1 Percepções sobre a educação infantil.....	p.166
5.2 Percepções sobre a família.....	p.174

CAPÍTULO VI: Intercontextos..... p.191

CAPÍTULO VII: Considerações finais..... p.217

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....p.228

APÊNDICES..... p.236

Apêndice 1 - Autorização para observação em sala de aula.....p.237

Apêndice 2 – Autorização para entrevistas com crianças..... p.238

Apêndice 3 – Convite aos familiares para participação na pesquisa.....p.239

Apêndice 4 – Roteiro de observação..... p.240

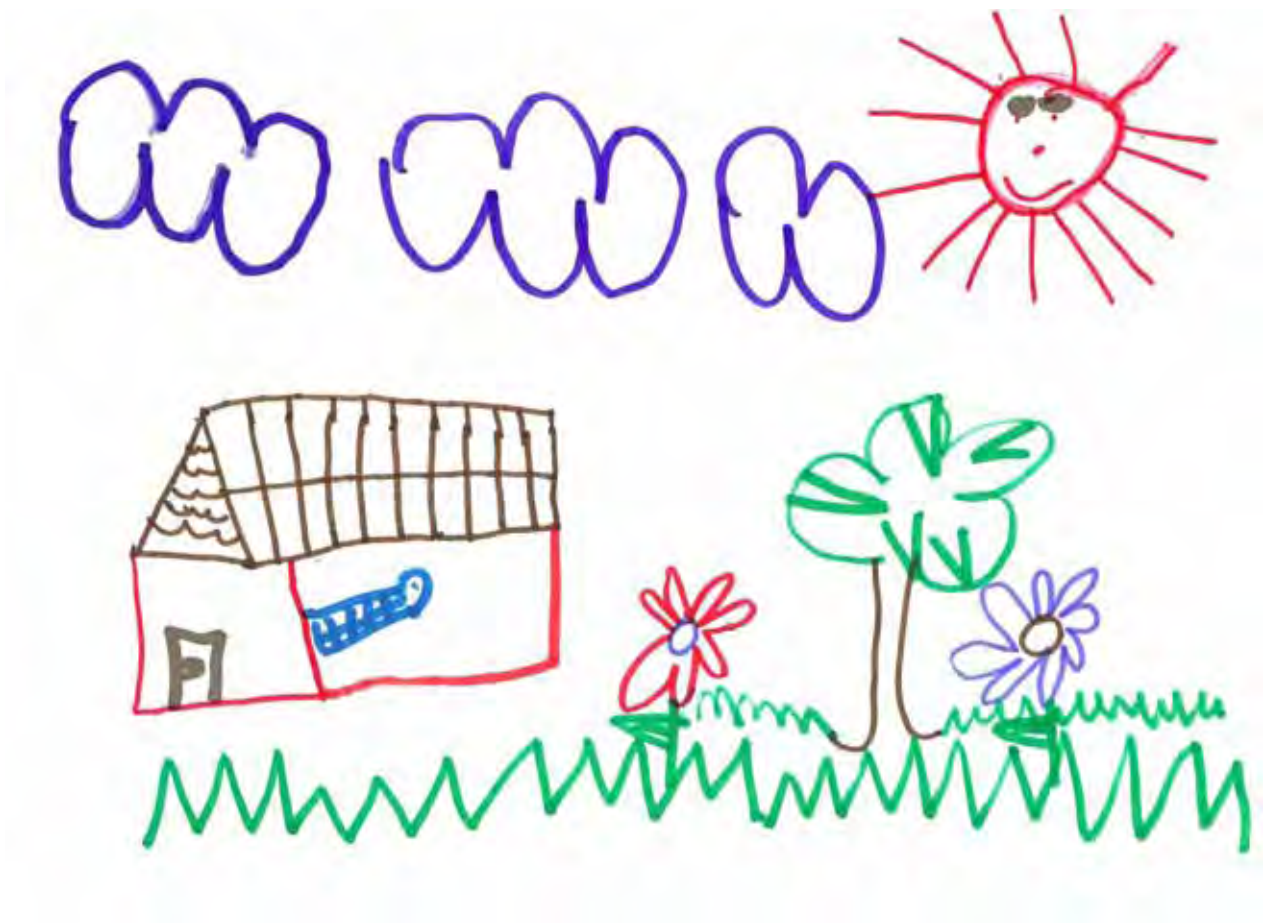
Apêndice 5 – Roteiro de entrevista com crianças.....p.243

Apêndice 6 – Termo de consentimento e autorização para professoras.....p.245

Apêndice 7 – Roteiro de entrevista com famílias.....p.246

Apêndice 8 – Roteiro de entrevista com professoras.....p.249

Apêndice 9 – Duração das entrevistas.....p.252



Desenho da escola – C11

INTRODUÇÃO

“O primeiro ano? Tá... tá legal sabe? E... eu gosto da minha escola.”

INTRODUÇÃO

É possível dizer que a presente pesquisa intitulada “Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras” tem suas raízes no ano de 1992 quando pude ser presenteada por minha mãe a freqüentar diariamente um contexto mágico: um ambiente permeado por crianças de zero a seis anos. Não muito mais velha do que aqueles pequenos educandos foi neste contexto que cresci aprendendo com as crianças, seus pais, seus professores e, sobretudo com a dirigente daquela instituição escolar: minha mãe.

Totalmente inserida e envolvida com a questão educacional cresci atuando nesta área e movida pelo exemplo de meus pais também educadores me formei no ano de 2001, no Magistério - antigo curso Normal. Decidida então a me aperfeiçoar na arte de educar, dois anos depois ingressei na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista em Araraquara para cursar graduação em Pedagogia. Foi neste ambiente que aprofundi meus conhecimentos, fui sendo ano a ano inserida no campo da pesquisa por meio de grupos de estudo e um sonho então pôde ser realizado no último ano do curso quando tive a oportunidade de ser selecionada por minha atual orientadora a contemplar uma bolsa de iniciação científica PIBIC/CNPq. Foi então por meio da pesquisa intitulada “Favorecendo o desenvolvimento infantil: as interfaces entre a escola e a família”, que pude estudar acerca das interfaces entre família e escola com um grupo de alunos que pertenciam a uma classe especial de uma escola pública de Araraquara/SP. Buscando caracterizar o desempenho acadêmico destes alunos e considerando as relações educativas desenvolvidas no âmbito da família e da escola, o trabalho foi fundamentado na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996) para analisar e discutir os dados obtidos.

Foi envolvida pela paixão em pesquisar que me inseri em mais um grupo de pesquisa: “Desenvolvimento e Educação no contexto família e escola” – e em 2007 – iniciei meu curso de Mestrado em Educação Escolar pela mesma instituição onde conclui a graduação no ano anterior. O desejo era agora pesquisar em um contexto que me era mais familiar do que antes: a educação infantil. A proposta inicial era investigar a relação família-escola no contexto das crianças de cinco e seis anos. Eu sentia a necessidade de investigar não só a pais e professores, mas também às próprias crianças envolvidas no processo de escolarização – as quais eu convivi diariamente por longos anos e que se constituem como uma paixão para mim até hoje.

O projeto foi então sendo esmiuçado e passaríamos a trabalhar apenas com as crianças de seis anos. Foi quando pude verificar na rede municipal de ensino de São Carlos – e apurei que essas crianças já estavam freqüentando o ensino fundamental. Porque então não estudar quais são as concepções de pais, professores e dos principais envolvidos – as crianças – acerca dessa experiência ainda inicial no Estado de São Paulo – a inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental? Motivada por essa e outras questões que foram surgindo no decorrer do curso de pós-graduação, optei em continuar utilizando a abordagem bioecológica de Bronfenbrenner (1996) – por me identificar com sua natureza relacional - já estudada anteriormente, e, porque ela torna viáveis estudos que envolvam mais de um contexto sugerindo que se busquem as relações entre eles, de forma que a minha pesquisa então se tornava adequada por querer compreender concepções não só de crianças matriculadas no ensino fundamental, mas também das pessoas envolvidas em dois dos ambientes por ela freqüentados: família e escola. Sendo assim, essa pesquisa se voltaria para o intuito de apreender o primeiro ano do ensino fundamental através de informações advindas de dois contextos distintos; porém que se complementam.

A partir da definição da temática a ser pesquisada, pude perceber através da literatura que são muito poucos os trabalhos que abordam essa questão do ensino fundamental de nove anos, e, sobretudo o ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental, uma vez que tal obrigatoriedade inicia-se no ano de 2006. Raras são também as pesquisas que se baseiam em depoimentos de crianças ainda que estas venham ser os principais atores de determinado estudo e quando as consideram como fontes de dados, geralmente são utilizados apenas desenhos ou produções textuais destas.

Entre os trabalhos acadêmicos que contemplam o ensino fundamental de nove anos e que foram levantados para esse estudo, alguns se preocuparam com questões legais, aspectos jurídicos, administrativos (Abreu, 2006; Batista, 2008; Feijó, 2006; Fernandes, 2008; Marangon, 2007; Martins e Arce, 2007; Pacheco e Zan, 2008; Santos e Vieira, 2006). Outros com conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais (Frade, 2007; Silva, 2007; Silva, 2008) e trabalho docente (Spinelli, 2007; Brunetti, 2007). E embora foram encontradas pesquisas em que o pesquisador se aproximasse do contexto escolar, não foi encontrada nenhuma em que o pesquisador entrasse de fato em sala de aula, observando a rotina de um primeiro ano ao longo de meses e - diante desta realidade – pudesse verificar como vem concebendo essa antecipação de um ano na escolarização obrigatória, crianças, pais e professores.

Segundo Santos e Vieira (2006, p.789):

Existe 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. Nesse sentido, é importante problematizar uma medida que aparentemente produz adesões acaloradas. É preciso tratar o ingresso de criança de 6 anos no ensino fundamental ampliado como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado, na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica.

Dessa forma, verificando que o ingresso das crianças no ensino fundamental vem se antecipando em um ano desde 2006 no Estado de São Paulo, e que tal medida ainda é recente e, portanto suscita variadas interpretações, ficou definido como problema de pesquisa:

- Como se configura o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em uma escola municipal de São Carlos e como vem percebendo esse processo – agora mais precoce do que antes – os principais envolvidos nele: pais, professores e crianças?

Para que a questão de pesquisa fosse instigada, traçaram-se os seguintes objetivos para o trabalho:

- Verificar como se configura o 1º ano do ensino fundamental de nove anos em uma escola pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo.
- Descrever e analisar como percebem este processo, os principais envolvidos com ele: crianças, seus pais e professoras.

Algumas pesquisas apontam para a importância de um trabalho que possibilite a criança revelar dados. Lollato (2000) em sua dissertação de mestrado apreende concepções de pais, professores e também alunos de uma primeira série do ensino fundamental e revela: “[...] devemos considerar a importância de dar voz à criança [...]” (LOLLATO, 2000, p.110). Jabur (2006, p.114) reforça: “[...] ainda são poucos os trabalhos que consideram a participação da criança na avaliação dos ambientes educacionais”.

Pensando também nos demais envolvidos e entrevistados – pais e professores – Bronfenbrenner (1996, p.6), completa: “[...] aquilo que importa para o comportamento e o

desenvolvimento é o ambiente conforme ele é *percebido*, e não conforme ele poderia existir na realidade “objetiva”.” (grifo do autor)

Diante disso, ao discutir como vem ocorrendo o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, é preciso compreender como sofrem e percebem esse processo todos os que nele estão envolvidos: crianças, pais e professores. Buscou-se nesta pesquisa, captar a percepção destes sujeitos direta e indiretamente incluídos na questão, para entender de forma mais completa, o fenômeno a ser pesquisado. Sendo o aluno, o principal atingido pela política pública, é imprescindível que ele participe efetivamente desta pesquisa, contribuindo para tal.

Foram realizadas observações em três salas de aula de primeiro ano cerca de duas vezes por semana por quase cinco meses e entrevistas semi-estruturadas com quinze crianças de camadas populares e seus pais, e três professoras. Adotou-se a investigação naturalista, de abordagem qualitativa/objetiva para coletar e analisar os dados por acreditar que esta seria adequada ao que este trabalho se propunha a realizar.

Certamente, uma pesquisa dessa natureza traz uma contribuição efetiva para a ampliação de conhecimentos específicos para área de Educação - uma vez que recentemente o ingresso no ensino fundamental vem se antecipando em um ano na vida das crianças e ainda são poucas as pesquisas que consideraram essa realidade. Acreditando que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento de um indivíduo, a escolha pelo tema se justifica pela relevância em estudar os impactos das alterações de políticas públicas na vida daqueles que são pequenos educandos e dos principais sujeitos que os acompanham, pais e professoras, para a produção do conhecimento científico em Educação Escolar. Diante de uma medida educacional como esta, de âmbito nacional, adotada desde 2006 pela rede municipal de ensino de São Carlos e disseminada rapidamente nas escolas de todo Brasil, faz-se necessário compreender como ela está sendo efetivamente acolhida pelos contextos imediatos da criança: escola e família e como os sujeitos envolvidos estão recebendo, concebendo e vivenciando essa mudança.

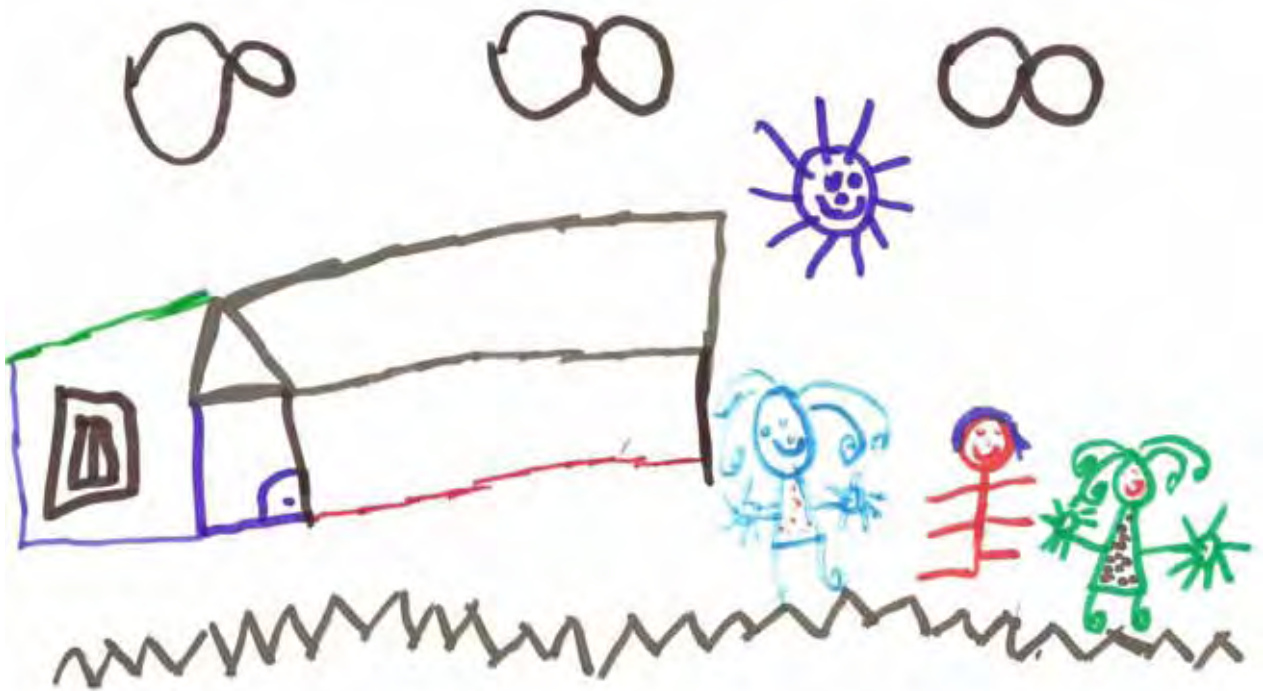
Este estudo abarca o contexto familiar das crianças, resgata a inserção delas na educação infantil, se insere nas discussões sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, trata do ingresso da criança de seis anos na escola e seu enfoque para problematizar todas as discussões que emergem, incide na verificação de como vem sendo aplicado o primeiro ano e nas percepções que crianças, pais e professoras apresentam mediante a situação atual do ensino fundamental promovida pela reforma educacional que alterou não só a idade de ingresso neste nível de escolarização, como também ampliou mais um ano na escolarização formal.

É pressupondo que a nova configuração do ensino fundamental implicará em desafios aos envolvidos e induzirá modificações no interior das escolas ao inserir a faixa etária de seis anos, é que este trabalho foi realizado com carinho e dedicação e encontra-se organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo é intitulado *A perspectiva bioecológica de desenvolvimento e o ingresso no Ensino Fundamental de nove anos* e relata um pouco sobre a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, o ingresso na escolarização e especificamente no ensino fundamental, e aponta aspectos da legislação educacional.

No segundo capítulo, intitulado *O cenário e a trajetória da pesquisa* aborda-se o percurso metodológico adotado, bem como a definição do campo a ser estudado, os participantes envolvidos, os instrumentos e os procedimentos de coleta e de análise dos dados obtidos.

A partir de então, apresentam-se resultados e discussões de análises dos dados. A *organização da escola e do primeiro ano, espaço físico e relacional*, título do capítulo III – apresenta como é organizado o primeiro ano do ensino fundamental, seus espaços, sua rotina e as relações que ali se estabelecem. O quarto capítulo - *O trabalho docente e a inserção no primeiro ano* - revela todo o trabalho docente que permeia as salas de aula dos primeiros anos – além de apontar como está se dando essa inserção mais precoce do que antes, para os envolvidos diretamente com ela: crianças, seus pais e professoras. Já o capítulo V, intitulado *A educação infantil e as relações familiares – os alicerces para o ensino fundamental*, analisa e discute como outros contextos como educação infantil e família podem colaborar para a compreensão relacional do que permeia o primeiro ano do ensino fundamental. O sexto capítulo tem como título *Intercontextos* e apresenta percepções de contextos que se inter-relacionam: seja educação infantil para ensino fundamental, seja família com escola. E por fim, o sétimo capítulo – *Considerações* – finaliza esta pesquisa, apontando contribuições para a ciência Educação, relevâncias e fragilidades, e sugere novas pesquisas que poderão no futuro, ampliar e/ou aprimorar este estudo.



Desenho da família – C13

CAPÍTULO I: A perspectiva bioecológica de desenvolvimento e o ingresso no Ensino Fundamental de nove anos

“A minha mãe me ensina a fazer a tarefa que a professora manda.”

CAPÍTULO I

A perspectiva bioecológica de desenvolvimento e o ingresso no Ensino Fundamental de nove anos

Inicialmente apresenta-se a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano como teoria que norteou essa pesquisa, a qual catalisa características de um dado contexto, uma sala de aula de 1º ano, e apreende concepções advindas deste mesmo contexto e de outro, a família – sobre o impacto de um contexto mais amplo, duas leis federais promulgadas em 2005 e 2006.

Em seguida discorre-se sobre família e escola - descrevendo características destes dois contextos. Posteriormente apresenta-se o ingresso na escolarização, tanto educação infantil quanto ensino fundamental e finaliza-se traçando apontamentos da legislação brasileira quanto às duas instâncias de ensino, com destaque para duas recentes leis, que impuseram um ensino fundamental ampliado, agora com nove anos de duração.

1.1 Abordagem bioecológica de Urie Bronfenbrenner

A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano é originária da abordagem ecológica do desenvolvimento humano, ambas elaboradas por Urie Bronfenbrenner (1996) sendo a primeira versão datada de 1979 e aperfeiçoada posteriormente, entre 1979 e 1999. A abordagem envolve

[...] o estudo científico da acomodação progressiva, mutua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nos quais ele vive, conforme o processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (BRONFENBRENNER, 1996, p.18)

Bronfenbrenner inicia-se na ciência em 1950 postulando posteriormente uma concepção ecológica diferenciada. Na década de 1970, em que a psicologia experimental dicotômica era muito utilizada (ou se estuda o sujeito ou o ambiente) sua teoria surge em

direção contrária a essa psicologia. Ele questionava pesquisas em laboratórios e testes psicométricos que delimitavam “[...] o conceito de meio ambiente a um único ambiente imediato contendo o sujeito, [...]” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 15). Sugere então uma abordagem que considere a focalização do sujeito nas correlações com os ambientes em que ele vive. Não só o físico, como também o psicológico, e o social. O termo ecologia parte deste pressuposto: de que é necessário olhar para o ser humano interagindo com diversos ambientes. O autor realizou algumas pesquisas que o levaram a constatar que a natureza humana se modifica nos ambientes e que o desenvolvimento era influenciado por diferentes contextos e por contextos mais amplos, como políticas públicas. Dessa forma, rompe com premissas em que o indivíduo é apenas receptor das influências do ambiente e resgata, portanto, o papel protagônico, ativo e interativo do sujeito - o concebendo como agente de mudanças. Ele estava sempre na busca do equilíbrio entre o ser humano e o seu ambiente, na tentativa de que ambos não se extinguissem mutuamente.

Foi aprimorando seu modelo de pesquisa de desenvolvimento humano – no período compreendido entre 1979 a 1999, contemplando mudanças que foram sendo introduzidas conforme as descobertas científicas, transformações sociais e perspectivas teóricas, políticas públicas e os campos de aplicação. (Koller; 2004,2008; Dessen e Costa Junior, 2005)

Urie Bronfenbrenner faleceu recentemente, em 2005, aos 88 anos. Segundo Koller (2008, p.01),

Suas idéias iluminaram modelos teóricos e metodológicos de pesquisa e também fundamentalmente políticas sociais. Foi um lutador pelos direitos humanos e especialmente pelos direitos das crianças no seu país de residência e em muitos outros países pelo mundo, enfatizando a necessidade de atentarmos para a gravidade das condições ecológicas de vida atual e para a preparação em superar problemas no futuro próximo, com ações efetivas e imediatas em favor de crianças e famílias.

Na teoria bioecológica, o desenvolvimento ocorrido ao longo do tempo é visto como uma função conjunta da pessoa e do ambiente. Sendo assim, “[...] a pessoa é apenas um dos elementos, sendo o foco principal os *processos* e as *interações*.” (NARVAZ e KOLLER, 2004, p.56 – grifo das autoras). As interações são preciosas. O indivíduo deve ser observado em um dado ambiente, em interação com outras pessoas e o desenvolvimento humano pode ser estimulado ou inibido pelo grau dessas interações.

É uma perspectiva que considera o tempo, os processos do desenvolvimento e os contextos em que os sujeitos estão envolvidos, as condições e histórias de vida destes, os processos ativos que ocorrem nestes ambientes e na sociedade como um todo. (Koller, 2004) O desenvolvimento consiste, portanto “[...] em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, [...]” (NARVAZ e KOLLER, 2004, p.57) e se define então como uma junção de forças que surgem de diferentes contextos e de relações entre eles – podendo tanto apresentar estabilidade quanto mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos em sua vida presente ou futura. “Na teoria de Bronfenbrenner, as variáveis genéticas e ambientais não são pólos opostos, mas se complementam para produzir modificações no desenvolvimento humano”. (Polônia, Dessen e Silva, 2005, p. 74)

Este modelo propõe que o desenvolvimento humano seja estudado através da interação de quatro núcleos básicos que interagem dinamicamente entre si. Tais núcleos são assim determinados: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT).

O Processo ocupa uma posição central no PPCT e se refere ao elo entre a pessoa e o contexto. Segundo Marcondes (2006, p.23), os processos,

[...] vão 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 descontinuidades sociais ao longo do tempo e do período histórico em que a pessoa viveu. Ou seja, dependerá da pessoa, do contexto e do tempo.

Para que o Processo seja efetivo, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais e é imprescindível que se considere fatores genéticos do sujeito como interdependentes de todos outros processos e fatores. Dessa forma, só é possível avaliar se de fato ocorreu desenvolvimento a partir do momento em que a pessoa esteja envolvida em uma atividade regular por um período estável de tempo de modo a ir gradualmente aumentando em complexidade, permanecendo engajada em processos proximais, caracterizados como aqueles que determinam o desenvolvimento ao longo do tempo. (Santos, 2006b; Polônia, Dessen e Silva, 2005) Os processos proximais são o mecanismo primário do desenvolvimento e podem ser identificados quando se pode compreender como a pessoa se envolve numa dada situação; quando é possível identificar e analisar como as características da pessoa influenciam e são influenciadas em suas interações. É a bidirecionalidade que assegura a interdependência e a influência mútua entre o indivíduo e seus ambientes, de maneira a permitir a compreensão dos

efeitos e dos mecanismos que atuam sobre os processos evolutivos.

O próximo núcleo é a Pessoa, que reúne num todo, tanto as características biopsicológicas do sujeito como também aquelas construídas ao longo do tempo por meio das interações do indivíduo com o ambiente. São as características da pessoa que produzem desenvolvimento e que também são produtos deste. (Narvaz e Koller, 2004) Esse núcleo é composto por três grupos de características que atuam no desenvolvimento e influenciam os processos. São eles: força, recursos biopsicológicos e demandas.

A força representa características ou disposições de comportamento que podem colocar processos em movimento e sustentá-los; como também pode interferir ou mesmo inibir que tais processos venham a ocorrer. Tais características ou disposições de comportamento podem ser geradoras – como curiosidade, auto-eficácia, empenho, organização, respostas à iniciativa de outros, disposição para engajar-se em atividades e outros, como podem também ser desorganizadoras – como insegurança, timidez, apatia, desatenção, intolerância, dificuldade em lidar com sentimentos e comportamentos próprios, distração e outros. A força pode agir tanto para o sujeito superar quanto para desistir diante de uma dada situação (Narvaz e Koller, 2004; Marcondes, 2006).

Os recursos biopsicológicos, segundo grupo do núcleo Pessoa, se referem tanto a deficiências (física ou mental, defeitos genéticos, imaturidade e outros) quanto a competências psicológicas (capacidades, habilidades, conhecimentos, experiências) que exercem influência na capacidade do indivíduo de engajar-se de forma efetiva nos processos.

Já as demandas – caracterizam-se por aspectos que podem estimular ou não reações das pessoas, favorecendo ou inibindo o desenvolvimento dos processos, como por exemplo, questões de gênero, idade, etnia, simpatia ou antipatia, aparência física e outros - mas não se restringem somente às pessoas, mas também a objetos e símbolos que se apresentam nos diferentes contextos. (Narvaz e Koller, 2004; Marcondes, 2006)

É muito importante que o potencial genético seja também considerado uma vez que caracteriza uma propriedade do sujeito para predisposição a manifestações de capacidades ou não e que, simultaneamente influencia no desenvolvimento ao longo do tempo, uma vez que os processos adquirem conteúdo psicológico através da interação dos padrões geneticamente determinados de comportamento e a natureza dos ambientes nos quais eles ocorrem. “Essa interação determina se é o potencial para a competência ou para disfunção que será manifestado”. (NARVAZ e KOLLER, 2004, p.61)

O Contexto, terceiro componente do PPCT do modelo bioecológico, compreende a interação de quatro níveis ambientais denominados microssistema, mesossistema, exossistema

e macrossistema. De acordo com Urie Bronfenbrenner (1996), os indivíduos estão inseridos em um ambiente ecológico, o qual é concebido como sendo uma série de estruturas concêntricas, encaixadas uma dentro da outra (uma abarca progressivamente a outra) – que correspondem aos quatro níveis ambientais: micro, meso, exo e macro – sistemas. O autor defende, portanto, que o entendimento do desenvolvimento humano requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas em um ou mais ambientes. Esses sistemas vão dos mais próximos (micros) aos mais distantes (macros) do indivíduo em desenvolvimento.

O microsistema corresponde ao nível mais interno entre as estruturas. É o ambiente imediato onde a pessoa em desenvolvimento se encontra e também as pessoas que interagem com ela diretamente: família, escola e programas educativos freqüentados por uma criança, por exemplo, são exemplos desse nível de ambiente. É neste nível em que o sujeito pode perceber e dar significado ao que vivencia, seja em relação às atividades que realiza, aos papéis sociais, as relações que estabelece. As interações que ocorrem no microsistema são permeadas pelas características de força, de recursos e de demandas das pessoas envolvidas. Segundo Marcondes (2006, p.24): “Esse contexto apresenta-se como primordial para o desenvolvimento humano, na medida em que é nele que ocorrem os processos proximais.”

O mesossistema é constituído pelo conjunto de microsistemas e inclui inter-relações entre eles, ou seja, se refere a dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. O estudo da relação entre a família e instituição educacional, por exemplo, ocorre neste nível de ambiente ecológico. O mesossistema “[...] é ampliado sempre que uma pessoa passa a freqüentar um novo ambiente.” (NARVAZ e KOLLER, 2004, p.62)

Já o exossistema é composto por um ou mais ambientes e atinge a pessoa em desenvolvimento de forma restrita ou indireta; onde ela possui acesso limitado, raramente estando presente. Ele engloba contextos dos quais a pessoa não faz parte ativamente, mas sofre influência dele. Bronfenbrenner (1996) identifica três exossistemas fundamentais para o desenvolvimento: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade na qual a família está inserida. Um exemplo da influência do exossistema no desenvolvimento de uma dada criança é o fato do pai chegar em casa todos os dias extremamente irritado com um problema do trabalho, e gritar com o filho. Se essa for uma atitude recorrente, ao longo do tempo, vai produzir efeito no desenvolvimento da criança. E o macrossistema, se encontra no campo das ideologias, valores, idéias, religiões, estilo de vida, formas de governo, culturas e sub-culturas, crenças. Refere-se:

[...] a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior [acima citados] que existem, ou poderiam existir, no nível da sub-cultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

Essas consistências presentes no dia-a-dia dos sujeitos também influenciam seu desenvolvimento – assim como, por exemplo, as leis 11.114/05 e 11.274/06, que aprovaram o ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental e ampliaram o ensino fundamental de nove anos – causando impacto na vida e conseqüentemente no desenvolvimento de todas as crianças brasileiras.

Em síntese, o modelo bioecológico é constituído por micro, meso, exo e macrossistemas. O microsistema corresponde aos ambientes imediatos em que o sujeito participa ativamente, assim como família, escola, grupo comunitário – como orquestra ou teatro e outros. Já as experiências prévias em microsistemas como creche e/ou pré escola e as interações em outro microsistema, como o ingresso em uma nova série, por exemplo, constituem o mesossistema. Influências em nível de exossistema (trabalho dos pais, amigos dos pais), e macrossistema (valores, culturas, crenças, leis) são também considerados como contextos que influenciam no desenvolvimento da criança. (Ferreira, 2005; Marcondes, 2006; Narvaz e Koller, 2004)

Todos os níveis são de fundamental importância – assim como as inter-relações entre eles. Qualquer evento que ocorra em quaisquer dos sistemas acima citados – serão relevantes para o desenvolvimento do ser humano. No caso da pesquisa em questão, foi por determinação de duas leis federais (macrossistema), que escolas de ensino fundamental tiveram que se adaptar ao novo modelo imposto; modificações estas que exercem influências em nível de exossistema em crianças de seis anos que deixaram de freqüentar o microsistema pré-escola para passar a constituir um novo microsistema - o ensino fundamental - estabelecendo relações entre eles (mesossistema) e tendo que se adaptar ao novo ano.

Essa pesquisa, portanto se integra à perspectiva bioecológica, em um modelo de microsistema – uma vez que a pesquisadora insere-se na escola e na família para entender o primeiro ano do ensino fundamental – considerando também o mesossistema (relações com pré-escola e principais envolvidos – pais e professores), o exossistema (influência de outros contextos mais distantes, mas que podem gerar impactos nas crianças do primeiro ano – como um curso de formação continuada que as professoras freqüentem para aprimorar e aplicar conhecimentos em sala de aula) e o macrossistema (leis federais responsáveis pela alteração

dos anos escolares). Entretanto, este estudo, embora não desconsidere quaisquer influências que possam colaborar para compreensão do objeto de pesquisa, focaliza o microssistema, uma vez que diante da complexidade da abordagem bioecológica se torna inviável atribuir atenção aos quatro núcleos em uma única investigação. A pesquisadora prioriza o micro, sem desconsiderar as possíveis influências dos demais sistemas como variáveis importantes, mas não investigadas diretamente.

A pesquisa buscou analisar informações provenientes de dois microssistemas fundamentais para a criança: a família e a escola. Pretendeu-se também inserir nesse contexto as próprias opiniões da criança e não desconsiderar os demais níveis propostos por Bronfenbrenner (1996), assim como sugere a abordagem bioecológica que procura enfatizar

[...] a pessoa, suas particularidades bem como o ambiente no qual está inserida de forma dinâmica, privilegiando estudos em ambientes naturais, como meio de obtenção de dados relevantes, e o mais próximo possível da realidade cotidiana vivenciada pelos sujeitos. (BRONFENBRENNER, 1996, p.6).

Bronfenbrenner (1996) sugere a produção de pesquisas sobre a pessoa em desenvolvimento e no(s) contexto(s) em que está inserida; o que se pretendeu contemplar neste trabalho. Duas ou mais crianças podem compartilhar do mesmo ambiente, como por exemplo, a mesma sala de aula; mas certamente as influências e os acontecimentos deste contexto não são experienciados e compartilhados da mesma forma. (Polônia, Dessen e Silva, 2005) Por isso, a importância em considerar para este trabalho, mais de uma criança por classe.

O quarto componente do modelo PPCT é o Tempo. É estudado através de um ponto de vista histórico-evolutivo, importando tanto o processo proximal, quanto o processo histórico. É através dele que é possível examinar mudanças ou continuidades que ocorrem ao longo da vida do indivíduo, as quais podem alterar ou não o ciclo de desenvolvimento. O Tempo é composto por um sistema integrado – denominado cronossistema que se refere à passagem do tempo no ambiente e na sociedade e compreende três esferas: microtempo, mesotempo e macrotempo. (Narvaz e Koller, 2004; Marcondes, 2006; Santos, 2006b; Polônia, Dessen e Silva, 2005)

O microtempo se refere à menor das esferas e está relacionado às continuidades e descontinuidades observadas dentro de eventos de processos proximais. Tais processos são

efetivos quando ocorrem interações recíprocas, progressivamente mais complexas, em uma base de tempo regular, “[...] não podendo este funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis.” (CECCONELLO e KOLLER, 2004, p.278-279) Atividades desenvolvidas pelas crianças do primeiro ano do ensino fundamental em interação com a sua professora e/ou colegas de turma pode ser um exemplo ilustrativo desse momento – uma vez que são sujeitos que vão conviver diariamente por pelo menos um ano.

O mesotempo – inserido num nível mais elevado - refere-se à periodicidade dos eventos no curso do desenvolvimento (processos proximais), podendo ser medido em escalas de tempo mais amplas (dias, semanas, meses). (Cecconello e Koller, 2004; Narvaz e Koller, 2004; Marcondes, 2006; Santos, 2006b) Segundo Narvaz e Koller, (2004, p.63) “[...] efeitos cumulativos desses processos podem produzir resultados significativos no desenvolvimento.” Por exemplo uma professora que se ausenta da classe em que atua por dado tempo deixa de exercer influência nos seus alunos.

Já o macrotempo – “[...] está relacionado aos eventos maiores que configuram a história em que o desenvolvimento pessoal se inscreve”. (SANTOS, 2006b, p.11) Abarca as ocorrências e expectativas em mudanças na sociedade através de gerações, assim como a forma como as ocorrências afetam os processos e são afetadas por eles e pelo resultado do desenvolvimento humano ao longo da vida. Alterações na legislação brasileira, por exemplo. (Cecconello e Koller, 2004; Narvaz e Koller, 2004; Polônia, Dessen e Silva, 2005; Marcondes, 2006; Santos, 2006b)

Analisar o tempo em que os acontecimentos ocorrem dentro destes três níveis significa manter um olhar atento à pessoa em relação a tais acontecimentos – desde os mais recentes aos mais distantes – como acontecimentos históricos, por exemplo - para verificar mudanças no desenvolvimento da pessoa, no ambiente na relação entre os dois. Narvaz e Koller, (2004, p. 63), completam, parafraseando Bronfenbrenner & Morris (1998): “As mudanças que ocorrem através do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtoras de mudança histórica”. A bidirecionalidade que assegura a interdependência entre sujeito-ambiente ligada aos processos proximais que operam por meio do tempo constitui os mecanismos que produzem desenvolvimento humano. Foi por acreditar nisso que a pesquisadora acompanhou três turmas de primeiro ano ao longo de quase cinco meses, tempo insuficiente para a complexidade de análise que sugere a perspectiva biológica, mas que já possibilitou a verificação de processos proximais que se estabeleciam naquele contexto: uma escola de ensino fundamental.

Outros fatores podem ser cruciais para o desenvolvimento, principalmente as transições biológicas, tais quais às mudanças de idade – e as transições sociais, tais quais as oportunidades presentes ao longo da vida. Essas transições podem ser normativas ou não-normativas. As normativas vêm da origem normas, como por exemplo, a obrigatoriedade do ingresso da criança de seis anos na escola regular. Sugere algo em que o indivíduo precisa passar ou comumente, passa na vida. As não normativas, então, correspondem àquelas transições que não são habituais, ou são inesperadas como, por exemplo, a doença ou morte de um ente querido repentinamente. Transições normativas ou não normativas geralmente acarretam mudanças no decorrer do tempo, na vida e conseqüentemente no desenvolvimento do sujeito. Quando uma família recebe um novo integrante, um bebê, a família toda passa por transformação e se desenvolve. A forma como o pai, ou um irmão reage a esse evento certamente afetará todo o curso de desenvolvimento de todos os membros da família tanto no momento imediato, quanto de próximas gerações. “[...] as vidas dos membros de um mesmo sistema são interdependentes, sendo afetadas pelas maneiras às quais os demais reagem às transições”. (NARVAZ e KOLLER, 2004, p.64)

Concluem Polônia, Dessen e Silva (2005, p.73)

Na concepção de Bronfenbrenner (1999), o desenvolvimento representa uma transformação que atinge a pessoa, que não é de caráter passageiro ou pertinente apenas à situação ou a um dado contexto. Trata-se de uma reorganização que procede de maneira continuada dentro da unidade tempo-espço. Esta modificação se realiza em diferentes níveis: das ações, das percepções da pessoa, das atividades e das interações com o seu mundo. O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interação com as pessoas, que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes.

A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano propicia vínculos entre várias áreas do saber, permitindo uma visão mais integrada do ser humano, de seu contexto, de sua história de vida, rotinas e processos de desenvolvimento. Permite uma ampla visualização e compreensão de como diversos níveis de sistemas interagem de forma complexa e dinâmica e podem exercer influência sobre o desenvolvimento humano ao longo do curso de vida da pessoa. Da mesma maneira, enfatiza o fato da pessoa em desenvolvimento poder retroalimentar estes sistemas e gerar mudanças nos mesmos. (Koller, 2008)

Ainda segundo Polônia, Dessen e Silva (2005, p.78), “A pesquisa *ecológica* contém as propriedades pertinentes à pessoa e ao seu ambiente, isto é, a estrutura dos contextos ambientais e os processos interligados são vistos como interdependentes e investigados de

maneira sistêmica.” (grifo das autoras). E é por isso que a opção em adotar a abordagem bioecológica nesta pesquisa é coerente uma vez que ela considera dados tanto do Processo, quanto da Pessoa, do Contexto e do Tempo – propondo discutir mais profundamente o contexto escola, especificamente três classes de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Segundo Bronfenbrenner (1996, p.16), “[...] poucos estudos se preocupam com o desenvolvimento conforme ele acontece nos ambientes naturalísticos [...]”. Este trabalho adotou o procedimento da inserção ecológica, que consiste na entrada da pesquisadora no ambiente de investigação, rejeitando a tradicional separação entre sujeito e objeto de pesquisa – e possibilitando que esta integrasse o ambiente do fenômeno investigado. Uma pesquisa em que a pesquisadora pretendeu compreender a realidade estudada de forma contextualizada e ampla, observando o ambiente de estudo e conversando com crianças, pais e professoras – os principais envolvidos com a questão de pesquisa. Portanto, considera os sujeitos e o ambiente e “[...] apreende as inter-relações entre ambos”. (Polônia, Dessen e Silva, 2005, p.85)

Os contextos família e escola são considerados nesta pesquisa como essenciais para o desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (1996) acredita que a instituição escolar é o contexto mais abrangente para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida depois do lar familiar. “[...] não há como negar que a criança no seu desenvolvimento partilha das influências destes dois contextos durante parte significativa da sua vida”. (SIGOLO, 2003, p.3)

Tanto família como escola são contextos que vão se caracterizando conforme os momentos históricos, sociais e culturais em que estão inseridos. Ambos partilham tarefas como educar e socializar crianças e jovens e serão sempre definidos em um dado tempo e espaço, recebendo influências das mais diversas, como por exemplo, de políticas públicas. Neste trabalho ressalta-se a influência exercida sobre família e escola, por meio de duas leis que alteram as configurações da educação infantil e do ensino fundamental. Essa foi uma reforma instituída pelo Governo Federal em vigência que provocou grande impacto na vida de crianças de cinco e seis anos, seus familiares, seus professores e demais profissionais da educação. Coube então, nesta pesquisa compreender um pouco melhor a dinâmica desses contextos família e escola que possivelmente se alteraram em consequência das leis 11.114 e 11.274.

Para especialistas de ciências sociais e humanas, a família é concebida como “[...] unidade social cuja função é a socialização das crianças por meio da educação e da transmissão da cultura”. (MACEDO, 1994, p.63). É um dos organizadores da sociedade

porque define os estilos de vida, dando substância a ação. Uma vez que cada pessoa vive uma experiência familiar, cria-se uma concepção particular que pode ser influenciada pela idealização. No campo da psicologia,

[...] a família é vista como o primeiro espaço psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo. É a matriz da identidade pessoal e social, uma vez que nela se desenvolve o sentimento de pertinência que vem com o nome e fundamenta a identificação social, bem como o sentimento de independência e autonomia, baseado no processo de diferenciação, que permite a consciência de si mesmo como alguém diferente e separado do outro. (MACEDO, 1994, p.63)

O ambiente familiar surge como primeiro espaço agente de socialização da criança e apresenta-se a esta como “[...] um fluxo de práticas e rotinas, dentro do qual são socializados e construídos significados culturais e padrões de interação que se tornam o material de que é feito o estilo singular de cada família e de cada pessoa”. (BASTOS, ALCÂNTARA, e FERREIRA-SANTOS, 2002, p.100) É na família que a criança desenvolve as bases da subjetividade, da personalidade e da identidade através das suas primeiras interações.

Hoje é preciso reconhecer a coexistência de diversos modelos de famílias, que podem variar de acordo com determinada região, cultura ou classe social. Estudos em que famílias estão envolvidas geralmente consideram um modelo dito nuclear composto por pai, mãe e filhos e não se considera a diversidade de famílias (especificidade). Segundo Sigolo e Lollato (2001), há ainda um predomínio da família nuclear, um aumento nas matrifocais (formada por mãe e filhos) e diminuição da ampliada (formada por pais, filhos e outros parentes). Questões de gênero, posição da mulher na sociedade e na família, relações homossexuais, controle de natalidade, e outros; são fatores que colaboram para modificar a estrutura da família tradicional e raramente são consideradas. “Há que se ter em vista que o termo família agrega uma diversidade de possíveis constituições e clivagens, não podendo ser considerada um termo estático referente a uma única cultura”. (MARCONDES, 2006, p.42)

Durante o ciclo de vida de uma família ocorrem muitas mudanças. Os membros da família, portanto, vão evoluindo de acordo com essas mudanças e assumem durante elas, particularidades específicas em determinados momentos. De acordo com a abordagem bioecológica, se um membro passa por uma mudança, a família toda sofre transformação.

É na família que a criança recebe os primeiros cuidados. Martinez (1998) concebe família como instituição que protege e ao mesmo tempo cria ordens para o indivíduo para que sua vida adquira sentido. Essa instituição, segundo a autora, é agente da socialização primária

e é esse contexto que determina como vão se dimensionar as práticas de educação dos filhos.

Atualmente, a criança é alvo de maiores cuidados e de preocupação dos pais: predomina o afeto e as ações educativas acerca dela. A família se preocupa com a educação escolar: focaliza e valoriza a educação e a escola então passa a ter mais valor de forma que processos escolares assumem realce na vida das famílias, embora isso possa variar segundo o meio social (Nogueira, 1998).

Já o contexto escola é um local coletivo de ensino, agente de socialização secundária e caracterizada pela situação de ensino-aprendizagem responsável por instruir, transmitir ensinamentos, saberes, conhecimentos. Dessa forma, a escola é uma instituição fundamental para a formação da criança, tanto social quanto intelectualmente. A vida do indivíduo se modifica em função da escolarização. Há maiores exigências quanto a rotinas e obrigações escolares, o que faz com que a criança adquira novos hábitos quando inserida neste contexto. Segundo Silva (2008, p.12),

A instituição escolar, cada vez mais complexa, não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Além de ser um espaço favorecedor de socialização, a escola ainda permanece cada vez mais atenta ao desenvolvimento cognitivo, ao bem estar psicológico e ao desenvolvimento emocional do educando (Zago, 1998).

Na cultura ocidental, se é na família que a criança em desenvolvimento experimenta pela primeira vez suas relações mais diretas e nas quais assume em princípio papéis sociais como o de filho, irmão, neto; é na escola – contexto tão importante quanto o anterior – que ocorre uma oportunidade única de socialização. Este contexto proporciona processos de interação até então não experimentados e que são também fundamentais. É na escola que o sujeito tem oportunidade de adquirir a aprendizagem formal; cognitiva, e aprende a conviver, cooperar, compartilhar, competir e definir seu espaço e papel social em um contexto mais amplo. (Lisboa e Koller, 2004)

A escola e a família hoje são prioritariamente contextos encarregados pela educação da criança: assumem papéis distintos, porém sem dúvida, complementares. Uma vez que, tanto

família como escola constituem ambientes extremamente importantes para o desenvolvimento infantil, é desejável que ambas instituições se tornem contextos adequados para as crianças de forma que possam oferecer condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. (Marcondes, 2006)

1.2 O ingresso na escolarização

Na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano sempre que a posição do sujeito no meio ambiente é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos – ocorre o que Bronfenbrenner (1996) denomina como transição ecológica. Por exemplo, a criança deixa de permanecer em casa grande parte do seu tempo, para ir para a escola. Passa do papel de filho, irmão ou neto – para o papel de aluno. Na escola, o sujeito vai ter de se ajustar a um grupo de colegas, professoras, separação da família, novos espaços de aprendizagem, regras diferentes daquelas apreendidas em casa, novas expectativas, sensações, emoções. Certamente uma mudança como esta na vida de um sujeito altera seus processos de desenvolvimento. Embora este estudo tenha considerado a transição da criança de casa para a instituição de educação infantil, ele prioriza o primeiro ano do ensino fundamental – possibilitando averiguar vivências e concepções acerca desta etapa, agregando como ponto de reflexão a passagem da educação infantil para este nível de ensino.

Na sociedade em que vivemos, as crianças permanecem sob os cuidados de suas famílias até ingressarem na escola. Nas gerações passadas, esse ingresso na maioria das vezes, se dava não antes dos sete ou oito anos de idade, e os pequenos eram inseridos direto na primeira série do antigo primeiro grau. Até completar essa idade, permaneciam em casa geralmente com a mãe – que era responsável pelos cuidados que lhes eram atribuídos - enquanto o pai trabalhava fora em prol do sustento da família. As relações tanto na escola como na família se davam de forma autoritária, uma vez que ambas as instituições prezavam por obediência e respeito. Poucos alunos concluíam o ensino fundamental após o aprendizado da leitura e da escrita, porque o trabalho era priorizado em detrimento do ensino escolar. Crianças ainda pequenas tinham afazeres domésticos, de lavoura entre outros. Paravam então de estudar precocemente para poderem dedicar-se apenas ao trabalho, colaborando então com

suas famílias, que eram numerosas (Lollato, 2000).

Já atualmente, a criança vem cada vez mais ocupando papel central na vida das famílias: ela é ouvida pelos pais que as orienta e procuram sanar desejos e necessidades. Eles valorizam a educação de seus filhos, a afetividade e a sensibilidade nas relações familiares, embora isso ainda venha a variar em alguns casos. De qualquer forma, se antes o ingresso na escola ocorria por volta dos sete, oito anos de idade; hoje, devido a diversos fatores como redução da extensão da família (número de filhos vem diminuindo), relacionamento diferenciado entre familiares, a intensa jornada de trabalho destes e a expectativa que apresentam de que a frequência à escola proporciona um futuro melhor aos filhos - são os bebês que vão para as instituições de educação infantil. “Embora a Educação Infantil não seja etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado, o número de matrículas vem aumentando gradativamente”, comprova documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2005, p.5) A criança ingressa cada vez mais cedo na escola e sua rotina é então alterada, porque ali ela tem que se ajustar a novos amigos, horários, a professora, a um novo ambiente com novas regras, desejos, expectativas e outros. É preciso que a escola crie condições favoráveis para que a criança permaneça neste ambiente por grande parte do seu dia.

Para Martinez (1998), o fato dos pais colocarem seus filhos ainda pequenos na escola gera neles uma expectativa de promoção (aceleração) do desenvolvimento infantil. Nas palavras da autora: “[...] a escola é valorizada pela possibilidade de proporcionar à criança pequena independência, sociabilidade e espaço físico ainda que a disciplina e organização sejam também esperadas”. A tomada de decisão em colocar a criança pequena na escola se faz também “[...] em função das condições do contexto familiar, vinculados à rotina da mãe, participação do pai ou comportamento da criança”. (MARTINEZ, 1998, p.79). Além disso, os pais buscam não serem tão contundentes e consideram a escola como ambiente “[...] primordial para uma boa formação [...]” (LOLLATO, 2000, p.45) As famílias matriculam seus filhos na escola, principalmente, para que estes aprendam em algum momento, ler, escrever e contar. Elas reconhecem o valor dessas competências, para a sobrevivência e convivência numa sociedade letrada, sabem que o domínio e o aprimoramento de tais competências ressoam em condições para o sucesso na escola e na vida e reconhecem que os objetos escritos estão por todos os lados exigindo a alfabetização e o letramento para poderem ser bem entendidos e manuseados. (Silva, 2007) Precisando ou não do atendimento escolar, os pais matriculam seus filhos por acreditarem que vão aprender; de forma que se percebe que

relacionam a escola à expectativa de um futuro melhor. Além disso, “A escola surge como a rede possível de cuidado e apoio às famílias no sentido de prover cuidados especiais, espaço, diversidade de atividades, companhia além de ajudar impor os limites às crianças”. (MARTINEZ, 1998, p. 98)

Portanto, a transição da criança da família para a escola ocorre desde muito cedo. Ao ingressar na escola e antes mesmo de poder enfrentar uma situação de ensino-aprendizagem, a criança depara-se com um ambiente único e até então inesperado, transformador do sujeito e da sua ótica sobre o mundo. A passagem do meio familiar, geralmente afetivo e protetor ao ambiente institucionalizado da escola, implica na descoberta de uma estrutura social. (Colello, 2003).

O início na escolarização é uma transição significativa tanto para criança quanto para todos os componentes do grupo familiar. Bronfenbrenner (1996, p.22) aponta: “[...] as transições são uma função conjunta de mudanças biológicas e circunstâncias alteradas no meio ambiente; assim, elas são exemplos por excelência do processo de mútua acomodação entre o organismo e seus arredores, [...]”. Ferreira (2005, p.24) destaca ainda que é necessário compreender “[...] que as características da criança, o suporte familiar e escolar estão implicados no enfrentamento da criança ao desafio da transição”.

Algumas pesquisas apontam que crianças que freqüentam o microssistema pré-escola antes do ingresso no ensino fundamental apresentam características pessoais diferentes daquelas que não freqüentaram. Freqüentar a educação infantil aparece como um fator relevante no desempenho das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, inclusive como indicador significativo de competência social e desempenho escolar. (Ferreira, 2005; Adorni, 2001; Santos, 2006a). Segundo Santos (2006a, p.1):

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental, implica que a criança carrega consigo marcas no seu desenvolvimento social e aprendizagens adquiridas na pré-escola que servirão de base para novas aquisições.

De fato, tradicionalmente a pré-escola tem sido concebida e tratada como preparatória para o Ensino Fundamental. Ferreira (2005, p.139) explicita: “[...] a freqüência à pré-escola promove melhor rendimento escolar na primeira série e melhor adaptação da criança a novas situações escolares”.

1.2.1 O ingresso no ensino fundamental

O ingresso no ensino fundamental é considerado um momento muito importante para o desenvolvimento da criança – em termos de aquisição de conhecimentos, comportamentos e valores. A socialização e a autonomia também estão presentes. Ingressar no ensino fundamental significa uma série de mudanças para a criança em relação à: convivência, brincadeiras, apoio dos adultos, concentração, aquisição de conhecimento. A criança tem que se ajustar a essas e outras coisas que podem variar conforme a instituição de ensino ou não, como a questão do tempo, por exemplo, e estará desenvolvendo postura e comportamentos característicos do papel de aluno – novo papel social – reflexo da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Mudanças de papéis alteram a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que faz e inclusive o que pensa e sente. Na transição de um nível para o outro, as crianças assumem o papel de aluno e ao mesmo tempo em que experimentam esse papel, continuam a ser crianças, carregando consigo necessidades de novas adaptações assim como as aprendizagens já adquiridas, de modo que essa dinâmica precisa ser objeto de atenção dos profissionais nessa etapa da escolaridade para além do entendimento de que essa é uma ruptura necessária. (Lollato, 2000; Colello, 2003; Santos, 2006a)

Enquanto a educação infantil permanece com seu caráter histórico de educação informal, o ensino fundamental se institui como educação escolar e marca definitivamente o vínculo do aluno com a vida estudantil. (Martins e Arce, 2007)

Santos (2006a) em sua pesquisa verifica que são muitas as mudanças que ocorrem para a criança na primeira série e levanta alguns indicadores entre tantos outros existentes, de ruptura entre a pré-escola e o início do ensino fundamental que merecem destaque:

- A mudança de um espaço físico já conhecido para outro a ser conhecido: localização da escola, da sala, distâncias, tamanhos, organização e funcionamento diferentes e o uso de mesas e cadeiras individuais, com menor mobilidade ao longo do dia;

- O agrupamento: aumento do número de crianças por turma, crianças novas na própria sala ou na escola como um todo, com características diferentes, tamanhos, idades, hábitos, comportamentos;

- A rotina: redução do tempo para brincar, aumento do tempo que permanecem sentados em atividades dirigidas, divisão do tempo por áreas do conhecimento, introdução da

avaliação do desempenho escolar e exclusão do apreciado “dia do brinquedo”;

- Interações: a relação de autoridade entre professores e crianças e entre as crianças passa a ser referenciada, principalmente em relação ao desempenho acadêmico.

Lollato (2000, p.53) em seu trabalho apreende concepções de pais, professores e crianças acerca da relação família-escola e quando se depara com a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, confirma o que foi explanado acima:

[...] dificuldades existiram em relação à formalidade do novo espaço, pois tinham que permanecer por um longo período em sala de aula, sentados, situação diferente daquela vivida na pré-escola, onde eram mais ativas, podiam brincar por mais tempo e diversificar as atividades.

Uma das estratégias apresentadas no documento oficial formulado pelo Ministério da Educação, intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, é assim descrito: “Articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, de forma que se evite o impacto da passagem de um período para o outro em respeito às culturas infantis e garantindo uma política de temporalidade da infância”. (BRASIL, 2005, p. 26)

Entretanto, é fato que há uma ruptura evidente instalada entre a educação infantil e o ensino fundamental. (Adorni, 2001; Martins e Arce, 2007) Esse momento é às vezes encarado pela criança como ameaça, “[...] pois os pais já amedrontam seus filhos dizendo que, quando forem para a primeira série, terão que estudar e não haverá mais brincadeiras.” (MÊRA, 2006, p.10). Não são somente os pais que levantam expectativas sobre o assunto. Professores da educação infantil também o fazem. Ambos – na tentativa de preparar a criança para o enfrentamento da nova série - freqüentemente colocam o ensino fundamental como algo muito importante para criança, espécie de “status” – uma vez que agora ela vai para a escola “dos grandes”, vai ter que ter mais responsabilidade, não vai mais poder se comportar como até então, pode ter que se separar de colegas e terão outros professores.

Quando a criança chega à pré-escola sente-se importante e com muitas expectativas frente ao ingresso na nova série. Porém, no decorrer do ano, esse sentimento vai pouco a pouco se transformando em ansiedade, medo, insegurança. Ao final do ano, os educandos podem até chegar a apresentar desejo de permanecer na educação infantil: querem aproveitar ao máximo as brincadeiras, espaços, amigos e passam a perceber, entre outras coisas, a

separação que a transição de nível de ensino vai propiciar. Esse momento envolve ao mesmo tempo medo e desejo na criança. “Ela deseja a transição e o “status” que a nova situação irá lhe conferir, porém, o novo a amedronta”. (ADORNI, 2001, p.23). Na pesquisa que Adorni (2001) realizou, ela pode concluir que é grande a expectativa das crianças com relação ao ensino fundamental, no final da pré-escola. Verificou que a ansiedade das crianças para o ingresso na nova série aumentava quando a professora se referia à primeira série como local no qual as crianças teriam que se comportar; ou não poderiam conversar; teriam que ficar sentados e outros. A autora concluiu então que, entre outras coisas, falta diálogo entre professores e demais profissionais da educação quando se encerra um momento da escolarização e se inicia outro. Segundo Adorni (2001, p.173): “O professor, (...), precisa se conscientizar sobre a importância desse momento e buscar práticas que facilitem e não que dificultem esse processo” para que ele se torne menos angustiante para as crianças.

A situação não é nova somente para as crianças. Elas, suas famílias e as pessoas que atuam na escola também precisam se adaptar. Pouco a pouco, todos os envolvidos neste processo vão descobrindo seus novos parceiros do dia-a-dia. As crianças e as famílias vão conhecendo e se adaptando aos professores, metodologia, estrutura escolar, novos colegas, novas tarefas, e outros. E a escola assume o desafio de criar vínculos entre crianças, pais e educadores. “Ela recebe mais que novas pessoas. Recebe a cultura, o hábito, a história delas. Todos acabam mudando”. (ROSSETI-FERREIRA, VITÓRIA e GOULARDINS, 1998, p.44).

A passagem para o ensino fundamental também pode ser denominada de transição ecológica, uma vez que a criança sai do microsistema pré-escola e vai para o microsistema primeiro ano. De acordo com a perspectiva ecológica adotada por este projeto, Ferreira (2005, p.23) esclarece:

[...] a transição para o ensino fundamental é um exemplo típico de transição ecológica. Essa passagem propicia processos de desenvolvimento e é mais efetiva e saudável na medida em que a criança se sente apoiada e tem a participação de suas relações significativas na transição.

E sugere algo que foi ao encontro do que se propôs para este trabalho de pesquisa:

[...] é preciso ir além das características da criança, investigado a sua repercussão nos processos proximais em contexto familiar, as relações significativas da experiência prévia da criança, em contexto escolar e ainda a percepção da criança sobre o novo microsistema, a escola de ensino fundamental (FERREIRA, 2005, p.141).

É importante manter um olhar atento em consideração ao fato da criança alcançar ou não êxito na tentativa de superar os desafios da transição de um nível para o outro. Esta transição pode apresentar recursos ou experiências adversas nas instâncias envolvidas que podem afetar positiva ou negativamente no desenvolvimento da criança, principalmente se ela já se mostra vulnerável em consequência de certas condições. Da mesma forma, quando a criança se sente apoiada por pais e educadores, por exemplo, o processo pode se tornar facilitado. Sendo assim, a transição para o ensino fundamental é vista como um desafio ao dar propulsão ou ameaçar o desenvolvimento.

O ingresso da criança na escola de ensino fundamental - é um importante momento para as reações futuras dela em seus passos de progresso na vida. É um período importante não só para criança, mas como para sua família, professores e escola. O processo de adaptação do aluno a esse novo contexto é mediado por essas instâncias e além: pelos próprios companheiros que a criança passa a conhecer.

Todos os níveis da educação básica são extremamente importantes para o desenvolvimento humano. Portanto, é preciso identificar as especificidades presentes em cada nível e aproximar o sujeito da situação na qual esteja inserido favorecendo suas interações. A adaptação de uma turma para outra é um processo constante que precisa ser avaliado a cada ano, com as novas crianças e famílias. É o momento de pais, professores e crianças conhecerem um novo ambiente e estabelecerem novas relações.

1.2.2 Alguns apontamentos legais do ensino fundamental de nove anos

A gestão democrática das escolas, os materiais didático-pedagógicos, a formação dos professores, a infra-estrutura, os conteúdos ministrados, e outros aspectos - são determinantes para uma educação preocupada em formar indivíduos integralmente, preparando-os para a vida. Mas anterior ainda a esses fatores que constituem e configuram dia a dia a educação brasileira, encontram-se as leis que definem, transformam, integram e regem a organização e o funcionamento das escolas, cuja expressão maior está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que define e regulariza o sistema de educação brasileiro. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais

recente em 1996.

Em 1961, a Lei nº 4.024 foi o primeiro documento que legislou sobre diretrizes e bases da educação nacional e estabelecia o ensino pré-primário para crianças de até sete anos de idade ministrados em escolas maternais ou jardins de infância e o ensino primário obrigatório para crianças acima desta idade. Este nível seria ministrado no mínimo em quatro séries anuais, podendo ser estendido até seis anos, ampliando nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas adequadas. Já a lei nº 5.692, de 1971 substitui o primário, re-organizando o ensino em dois graus. O primeiro destinado a crianças de sete a quatorze anos com duração de oito anos obrigatórios e o segundo destinado a adolescentes acima de quatorze anos, com duração de três a quatro anos sem obrigatoriedade. As normas de cada sistema poderiam dispor a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade. Quanto às crianças menores de sete anos, menciona-se na lei nº 5.692, que estes fossem atendidos em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. (Brasil, 1961;1971)

Essas duas leis começam a criar um perfil nacional para a educação, estimulando a organização de currículos, planejamento e autonomia das escolas. Posteriormente, com a Constituição de 1988 que reconhece entre outras coisas em seu artigo 208, inciso IV, creches e pré-escolas como instituições educativas e dever do Estado iniciam-se uma nova etapa – caracterizada pela reorganização do ensino em bases mais democráticas, que culmina, em 1996, período no qual foi criada então a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, a qual cria condições para a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visando a organizar e direcionar o Plano Nacional de Educação. A atual lei institui a Educação Básica, que é então formada por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Educação Infantil, considerada como primeira etapa se configura então da seguinte forma: crianças de zero a três anos freqüentariam creches ou entidades equivalentes e as pré-escolas atenderiam crianças de quatro a seis anos. Segundo o artigo 29 da Seção II do capítulo II – Da Educação Básica da Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Quanto ao ensino fundamental, ficava exposto no artigo 6º da mesma Lei, o dever dos pais ou responsáveis em efetuar a matrícula das crianças no ensino fundamental a partir dos sete anos de idade. Conforme o artigo 32, este nível teria duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública. Essa mesma lei ainda sinalizava na época por meio do item I do parágrafo 3º do artigo 87, a possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de seis anos – uma vez que permitia que crianças desta idade fossem matriculadas no ensino fundamental de forma facultativa, com a condição de que o município já tenha matriculado todas as crianças na idade dos sete anos. A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, no entanto, não poderia ser efetivada sem que fossem consideradas as especificidades desta faixa etária, “[...] bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2005, p. 6).

Em 1998, o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação¹ CNE/CEB nº20 dispõe que Estados e municípios podem adotar o ensino fundamental com nove anos de duração e matrícula antecipada para crianças com seis anos de idade, obedecidas determinadas condições estabelecidas naquele Parecer.

Em 2001, afirma-se tal intenção e é estabelecido pela Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE), documento pelo qual o governo federal manifesta e reforça o propósito por meio de uma meta em ampliar a duração do ensino fundamental obrigatório para nove anos, incluindo as crianças de seis anos, com a justificativa de que um número significativo de crianças com essa idade, filhas de famílias das classes média e alta, já se encontravam inseridas em escolas, seja na pré-escola, ou seja, no ensino fundamental. A intenção seria oferecer maiores oportunidades de aprendizagem aos pequenos e garantir que o ingresso mais precoce no sistema de ensino possibilite que as crianças prossigam no estudo, alcançando maior nível de escolaridade. (Brasil, 2004; Pacheco e Zan, 2005).

Em 2003, um programa do governo Federal intitulado “Toda Criança Aprendendo”, teve como uma de suas metas - estabelecer a ampliação da obrigatoriedade escolar para a criança de seis anos. Neste mesmo ano, o governador de Minas Gerais assina decreto que institui o ensino fundamental de nove anos com matrícula para alunos a partir de seis anos na rede estadual deste Estado, a partir do ano seguinte. Foi o primeiro estado brasileiro a assumir

¹ O Conselho Nacional de Educação elabora e discute democraticamente com a comunidade escolar e demais segmentos vinculados diretamente à educação, as questões direcionadas ao ensino. Produz Pareceres e Resoluções referentes à ampliação do ensino fundamental. In: Feijó, Patrícia Collat Bento. Ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade. Aspectos administrativos, jurídicos e práticos (2006).

tal medida em sua rede de ensino (Santos e Vieira, 2006).

No ano subsequente, o MEC definiu como uma de suas prioridades a ampliação do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos e coordenou, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a organização de sete encontros regionais sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos que tinham como objetivo discutir a viabilidade da implementação desta medida no âmbito nacional dos sistemas de ensino. Deste encontro participaram também diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos, professores e outros profissionais da educação.

Ainda em 2004, além de Minas Gerais, também iniciaram a ampliação do Ensino Fundamental os estados de Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte. Brunetti (2007, p.29), comprova:

[...] o Censo Escolar de 2005 apontou que 8.113.819 alunos já eram atendidos sob a organização do ensino fundamental de 9 anos em diversos estados e municípios brasileiros, o que indica que essa medida não representa novidade no cenário da educação nacional.

Em julho deste mesmo ano, foi elaborado pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais”, produzido pela Secretaria de Educação Básica deste mesmo ministério e oriundo dos encontros regionais promovidos pelo MEC. Segundo Brunetti (2007, p.29),

A Secretaria de Educação Básica (SEB), com base em dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas (INEP) sobre o Censo Escolar de 2003, divulgou na oportunidade de elaboração desse relatório que cerca de 7,2% das escolas públicas brasileiras, em maioria de redes municipais, já haviam ampliado o ensino fundamental para 9 anos. Quanto aos sistemas estaduais, havia indicadores de que até 2004 cerca de 6 estados já haviam implantado ou estudavam a possibilidade de implantar a respectiva proposta.

Tal documento é referência para questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no que se refere à inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental. Apresenta vinte e sete páginas divididas em três principais capítulos: Educação com qualidade social, a ampliação do ensino fundamental para nove anos e organização do trabalho pedagógico. O primeiro capítulo traz a informação de que com essas orientações pretende-se

[...] construir políticas públicas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado. (BRASIL, 2004, p.11)

O segundo capítulo do documento apresenta argumentos para ampliação do ensino fundamental de nove anos, a fundamentação legal desta proposta, dados do Censo Demográfico de 2000 que corroboram para reforçar o propósito de tal ampliação e indica o formato para organização do Ensino Fundamental de nove anos com o acesso de alunos de seis anos de idade. Para garantir uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art.23 da LDB nº 9.394/96) as Orientações Gerais do ensino fundamental lançadas em 2004 – sugerem que ele seja assim mencionado: Anos iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Crianças de seis anos estariam cursando dentro da nova perspectiva, o 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda de acordo com tais orientações, o objetivo do ensino fundamental obrigatório de nove anos é “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.” (BRASIL, 2004, p.17)

O segundo capítulo ainda deste relatório discorre acerca das particularidades dos alunos de seis anos de idade. Considera que suas características, experiências, direitos, necessidades, formas de interação, interesses e outros precisam ser levados em conta por pais e profissionais da educação. Sugere a contextualização dessas crianças de seis anos para que de fato, a aprendizagem seja inclusiva e considera que a elas deve ser oferecido um ambiente alfabetizador e motivador do ensino de leitura e escrita.

O terceiro e último capítulo das orientações gerais indicam como deve ser a organização do trabalho pedagógico em escolas que oferecerem o ensino fundamental de nove anos. Sugere que as escolas reorganizem suas estruturas como um todo e invoca a possibilidade dos sistemas de ensino induzirem e estimularem linhas de ação coletiva nas escolas, “[...] intencionalmente voltadas para a construção de um projeto pedagógico que reflita o desejo e o planejamento de cada comunidade escolar”, de forma que todos os envolvidos possam levantar princípios, objetivos, metas, refletindo sobre eles e se comprometendo com aquilo que for considerado relevante para a escola. (BRASIL, 2004, p.23). Apresenta-se como relevante diagnosticar a realidade local e valorizar o percurso

histórico percorrido na escola, sistematizando resultados.

Outro tópico que se destaca no terceiro capítulo é a formação do professor do aluno de seis anos do ensino fundamental. Considera-se no documento que este deve refletir sobre sua prática, participar de encontros coletivos para estudos e proposições, estar inteirado sobre aspectos relacionados à educação dessas crianças e que lhe seja assegurado programas de formação continuada.

Em anexo, o documento compreende o primeiro e o segundo relatórios do programa “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”. Esses relatórios apresentam dados e tabelas comprovando o número de matrículas já no ensino fundamental de nove anos, sugestões, questionamentos e outras informações provenientes dos encontros promovidos pelo MEC.

Duas foram as Leis Federais que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 para instituir a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade e a ampliação deste nível de ensino para nove anos de duração.

Em 16 de maio de 2005 foi sancionada a Lei nº 11.114 que alterou apenas um dos aspectos da LDB: a idade de matrícula das crianças (de sete para seis anos), mas manteve a exigência de duração mínima do ensino fundamental em oito anos letivos. Entretanto, segundo Abreu (2006),

Antecipar o ingresso no ensino fundamental para seis anos sem ampliar a duração desse nível de ensino para nove anos seria um contra-senso. Ao alterar a idade própria do ensino fundamental para seis a treze anos, essa mudança não contribuiria para o sucesso escolar dos alunos. Ao contrário, aumentaria as dificuldades para tal sucesso. (ABREU, 2006, p.43)

O PNE determina “[...] que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2004, p.14).

Ocorre que entre junho e agosto do mesmo ano, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº3/2005 e CNE/CEB nº6/2005 fixam como condição para a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental que essas tenham obrigatoriamente seis anos completos ou a completar no início do ano letivo a cursar, orientam que os sistemas de ensino deverão fixar as condições para matrícula destas crianças e definem que a organização do ensino adotará a seguinte nomenclatura:

Nível de ensino	Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	Creche	Até 3 anos de idade	
	Pré escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental (nove anos)	Anos iniciais	De 6 a 10 anos	5 anos
	Anos finais	De 11 a 14 anos	4 anos

Vale ressaltar que os Pareceres consideram que a matrícula passou a ser obrigatória aos seis anos de idade, mas não facultativa aos cinco.

Ainda em 2005, mais um Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº18, vem estabelecer a garantia às crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental a pelo menos nove anos de estudo e enfatiza que cada sistema de ensino precisa promover adequação do projeto pedagógico escolar, inclusive definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo se destina (m) ou não a alfabetização dos alunos. (Feijó, 2006)

Em 25 de janeiro de 2006, a redação final do projeto de Lei nº 144/2005 que foi aprovado pelo Senado estabeleceu que todas as crianças a partir dos seis anos de idade deveriam estar matriculadas na escola e constituiu também a duração mínima de nove anos para o ensino fundamental. Sendo assim, em 06 de fevereiro do mesmo ano² é sancionada uma nova Lei, a nº 11.274, que alterou os artigos 29, 30,32 e 87 da L.D.B 9.394/96. Ela manteve então a matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade; porém ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos (meta já instituída pelo Plano Nacional de Educação aprovado em 2001). Tal Lei ainda garantiu ao Poder Público um prazo de até 2010 para sua implementação pelos municípios, estados e Distrito Federal. Pacheco e Zan (2005, p.1) acredita que o tempo concedido para efetivação da atual medida é muito reduzido. “È preciso compreender que a implementação de mudanças educacionais dessa natureza não acontece simplesmente pela aplicação de novas legislações, mas exige o comprometimento de professores e das comunidades com a formulação das políticas”. E completa, que o prazo estipulado para adequação de toda rede pública, “[...] parece não considerar essas questões”. (PACHECO E ZAN, 2005, p.1)

No novo modelo, as pré-escolas – segmento da educação infantil – passam a atender

² Os textos consultados apresentam divergências quanto essa data. Uns registram o dia seis de fevereiro e outros, dia sete.

crianças de quatro e cinco anos de idade. Com a aprovação desta lei, mais crianças vêm sendo incluídas no sistema educacional brasileiro desde então. Caso a criança já tenha cursado, com seis anos incompletos, o último ano da pré-escola, deverá ingressar no 2º ano do fundamental de nove anos (Feijó, 2006).

Brunetti argumenta que

[...], segundo o MEC tal medida configura-se um salto de qualidade e uma necessidade social, pois significa o aumento da permanência da criança na escola, diminuindo riscos e oferecendo-lhes maiores oportunidades de aprendizagem pelo aumento de sua escolarização. (BRUNETTI, 2007, p.30)

Em maio de 2006, o MEC publica o terceiro relatório do programa “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”. Esse registro surge no sentido de assegurar que a lei sancionada em fevereiro não se configurasse como meramente administrativa e apresenta como objetivo atualizar as informações sobre o programa e responder a dúvidas e a questionamentos dos sistemas de ensino acerca da medida adotada. Esse relatório revê a proposta de organização dos nove anos do ensino fundamental anteriormente sugerida e amplia as possibilidades de se organizar esses anos. Define que o município pode ter sistema próprio de organização ou se vincular ao sistema estadual. Além disso, aponta implicações administrativas, pedagógicas, de currículo, de recursos, de ações e aspectos legais que norteiam o atual ensino fundamental. (Brasil, 2006)

No mesmo ano, o MEC publica um manual nomeado “Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (+ 1 ano é fundamental)”. Esse documento abarca textos que apresentam orientações pedagógicas que considerem a infância como período que se estende dos seis aos dez anos de idade e ainda levem em conta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos ingressantes no ensino fundamental. O documento é composto por nove capítulos, tais quais: A infância e sua singularidade, a infância na escola e na vida: uma relação fundamental, o brincar como um modo de ser e estar no mundo, as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola, as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento, letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica, a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores, avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. Em geral, os nove textos escritos por autores como Sônia Kramer, Ângela Meyer Borba, Cecília Goulart, entre outros estudiosos de renome – apresentam mais

reflexões, embora também algumas possibilidades de trabalho nos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos. Silva (2008, p.37) escreve sobre tal documento em sua pesquisa: “É importante enfatizar que são orientações passadas aos docentes, como forma de situá-los nesta nova condição do ensino, [...]”.

Segundo Fernandes (2008), os documentos oficiais apontam que a ampliação do Ensino Fundamental, assegurando a entrada da criança de seis anos, consiste em uma estratégia para possibilitar aos pequenos educandos um maior tempo de convívio escolar e isso por sua vez promove melhor qualidade e oportunidades de aprendizagem aos alunos, além de contribuir para as experiências de vida destes sujeitos.

Quanto à prática diária propriamente dita exercida no primeiro ano do novo ensino fundamental, o terceiro relatório elaborado pelo MEC (Brasil, 2006) proclama que não se trata de repetir atividades que vinham sendo então desenvolvidas no último ano da educação infantil agora no primeiro ano do ensino fundamental e nem sequer de exclusivamente alfabetizar as crianças. Completa, assim como concorda Fernandes (2008), que o primeiro ano não pode ser considerado como uma adequação aos conteúdos que antes eram trabalhados nas primeiras séries do ensino fundamental de oito anos.

Quanto aos conteúdos a serem ministrados no primeiro ano, consultando os documentos oficiais firmados pelo MEC, Martins e Arce (2007) verificaram que tais documentos

[...] afirmam que o ensino fundamental deva ser repensado em seu conjunto, no que se inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas etc. (MARTINS e ARCE, 2007, p. 38 e 39)

Essas mesmas autoras verificaram que o último relatório publicado de Ampliação do Ensino Fundamental Para Nove Anos proclama que o Conselho Nacional de Educação “[...] já iniciou um processo de discussão para elaboração de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e para educação infantil” (MARTINS E ARCE, 2007, p.39) e que este documento ainda garante que o conteúdo a ser trabalhado no 1º ano do ensino fundamental de nove anos deverá ser elaborado por meio de uma nova proposta curricular que

seja coerente com as especificidades de crianças de seis a dez anos – que constituem os anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, não se trata de manter ou adequar os conteúdos até então transmitidos aos alunos da 1ª série do ensino fundamental de oito anos. O PNE reconhece que essa antecipação “[...] requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade”. (BRASIL, 2004, p.15) Entretanto, ainda não há uma organização pedagógica para o novo 1º ano. Silva (2008) referindo-se ao documento “Ensino Fundamental de Nove Anos (+ 1 ano é fundamental)” afirma que tal documento:

[...] revela-se incompleto, ou mesmo, pode-se dizer, não foi ainda elaborado de fato como proposta curricular. O documento vem propondo, nas entrelinhas de seus artigos, alguns poucos conteúdos a serem trabalhados nos nove anos do Ensino Fundamental, [...], causando uma grande preocupação nos (as) educadores (as) que, sem terem antecipadamente a proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos, vêm-se responsáveis por programar um novo tipo de ensino ainda não explicitado. O que tem acontecido em muitos casos, o contrário do que aquele documento propõe, é que os (as) educadores (as) têm antecipado os conteúdos da série anterior, ou seja, turmas de primeiro ano utilizam conteúdos da última turma da antiga Educação Infantil, assim como as turmas do segundo ano aproveitam os conteúdos da antiga primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, e assim sucessivamente. (SILVA, 2008, p.43)

E continua:

Ainda que o documento [...] proponha uma reformulação da proposta em conjunto com educadores de várias partes do país, o que tem acontecido é que, preocupados com os acontecimentos imediatos de sua unidade escolar, os (as) educadores (as) pouco tempo têm para debaterem sobre os objetivos, conteúdos, habilidades, formas e usos que devem ser trabalhados neste novo contexto. (SILVA, 2008, p.43)

Aguardam-se, portanto a determinação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais agora para o Ensino Fundamental de Nove Anos – fato que não impediu os órgãos federativos darem início aos procedimentos de ampliação.

É fato que a legislação educacional brasileira, alterou a configuração dos níveis de ensino infantil e fundamental em virtude de acompanhar uma tendência de escolarização obrigatória a partir de seis anos, que hoje se apresenta mundial e em especial na América Latina. Segundo Batista (2008, p.1),

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina. No Peru, ela tem onze anos. Países como a Venezuela, o Uruguai e a Argentina prevêm uma escolarização compulsória de dez anos. Além disso, o Brasil era o único país da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como da América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco.

Porém, são necessárias discussões quanto a essa ampliação do ensino fundamental uma vez que toda a educação básica brasileira passa a ser reorganizada. São urgentes “[...] profundas revisões nas concepções hegemônicas acerca da formação da criança, da natureza das etapas constitutivas de seu desenvolvimento, das intervinculações e interdependências entre aprendizagem e desenvolvimento, [...]” (MARTINS E ARCE, 2007, p. 8)

Segundo as orientações gerais advindas do MEC:

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (BRASIL, 2004, p.17)

Mediante reflexão acerca das orientações elaboradas pelo MEC, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica manifestaram-se por meio de dois pareceres que indicaram segundo Brunetti (2007, p. 34),

[...] alguns pontos de preocupação e divergências quanto à inserção da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental pois, se por um lado, a criança de 6 anos já possui o desejo de aprender e tornar-se usuária da língua escrita, por outro, a ausência de uma organização pedagógica pode implicar na antecipação do fracasso escolar, face a uma abordagem da escrita não significativa para ela.

A mesma autora acredita que uma série de mudanças que vão além de adequações físicas e estruturais são necessárias para implantação da medida. Estas devem envolver formação de professores que receberão essas crianças, além de dimensões política, administrativa, pedagógica e curricular, “[...] que constituem o processo de ensino-aprendizagem e a cultura da escola”. (BRUNETTI, 2007, p.34). É preciso, sobretudo entender que tanto educação infantil como ensino fundamental são contextos de desenvolvimento e aprendizagem, e precisam ser sustentados por conteúdos planejados e procedimentos de ensino adequados às idades das crianças aos quais se destinam. (Martins e Arce, 2007)

Com certeza, é importante buscar universalizar o acesso à pré-escola. É temerário, certamente, possibilitar a entrada mais precoce no ensino fundamental sem fornecer adequadas condições didático-pedagógicas para o acolhimento da criança, [...] (BATISTA, 2008, p.2)

Algumas publicações criadas pelo MEC para a educação infantil, como por exemplo, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil ou Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - podem fornecer elementos importantes para a revisão da proposta pedagógica do ensino fundamental que incorpora agora crianças de seis anos, que até então pertenciam ao segmento educação infantil. A experiência acumulada pela Educação Infantil com crianças de seis anos deve agora ser aproveitada pelo primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ampliar o ensino fundamental acarreta mudanças não só pra este nível de ensino como também para educação infantil. Serão necessários esforços para que o abismo entre essas duas instâncias seja diminuído, a cooperação entre os professores seja ampliada e as práticas pedagógicas revistas, nos dois âmbitos.

É verídico o fato de que já havia uma prática bastante difundida entre as famílias de maior renda, de antecipar o início da escolarização. Pacheco e Zan (2005) afirma que

A justificativa apresentada pelo governo federal para a incorporação de crianças de seis anos no ensino fundamental se dá em parte pela constatação de que um número significativo de crianças com essa idade, filhas de famílias das classes média e alta, já se encontram inseridas no mundo escolar, seja na pré-escola ou no ensino fundamental, o que difere da realidade da maior parte das crianças brasileiras dessa mesma faixa etária. Sendo assim, acredita-se que a reorganização proposta pelo MEC poderia contribuir para que este último grupo tivesse a mesma oportunidade. (PACHECO E ZAN, 2005, p.1)

Sob uma outra perspectiva, afirma Feijó (2006),

Os reflexos de tal alteração foram sentidos diretamente pelas Administrações Públicas Municipais, as quais têm a incumbência constitucional de atender ao ensino fundamental e, para tanto, precisarão arcar com o aumento de despesas decorrentes das modificações legais impostas, o que pressupõe a abertura de novas turmas, aquisição de material didático em quantidade suficiente e adequada aos novos alunos, disponibilidade de espaços físicos e

de recursos humanos, aptos à execução das atividades propostas. (FEIJÓ, 2006, p.1)

Kramer (2006) e Santos e Vieira (2006), demonstram que apesar da necessidade de se adequar o contexto escolar a uma nova realidade, tal política é uma possibilidade de extinguir a fragmentação existente entre educação infantil e ensino fundamental.

Já Abreu (2006), Batista (2008) e Marangon (2007) acreditam que essa foi uma decisão acertada do governo Federal. Batista (2008) sinaliza que dessa forma, a escola pode cumprir mais eficazmente seus papéis. Segundo ele, essa instituição agora dispõe de mais tempo para socializar as crianças, para inseri-las num novo universo cultural e criar mais oportunidades de aprendizado – permitindo que mais educandos se beneficiem de políticas públicas que visem melhorar a qualidade do ensino. Além disso, defende que crianças que entram mais cedo na escola tendem a alcançar mais anos de escolaridade, que a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizar e revela a importância da redução do abismo que ainda separa educação infantil e ensino fundamental. Marangon (2007) publica em uma revista voltada para professores, argumentos a favor da ampliação do ensino fundamental de nove anos: a socialização desde cedo, ganho de qualidade na educação, inclusão de crianças de qualquer classe social à alfabetização, aumento nas oportunidades profissionais futuras, diminuição do número de analfabetos funcionais. E enfatiza que é preciso rever questões de ordem pedagógica e administrativa. Abreu (2006, p.43) conclui: “[...] essa é uma mudança que vale a pena, no sentido da construção de escola de qualidade para todos os brasileiros!”

O fato é que, até dezembro de 2005, no Estado de São Paulo, crianças de cinco e seis anos pertenciam ao mesmo segmento educacional: a educação infantil – situação alterada no ano subsequente. A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos invoca novos e grandes desafios para a área da educação. Esta pesquisa busca colaborar com esta ciência, verificando como vem se configurando o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, e além: como percebem esse processo pais, professores e crianças com ele envolvidos. Mais do que nunca se tornam necessários estudos que envolvam tanto educação infantil como ensino fundamental: instâncias agora alteradas em função de duas recentes leis federais.



Desenho da escola – C4

CAPÍTULO II: O cenário e a trajetória da pesquisa

“Desenhei aqui a escola. Esse aqui é o portão e esse aqui é o parque. O que eu mais gosto aqui é a biblioteca porque lá tem livro.”

CAPÍTULO II

O cenário e a trajetória da pesquisa

O segundo capítulo dessa dissertação discorrerá sobre a metodologia utilizada na pesquisa. Esse estudo adotou um percurso metodológico que possibilitou apreender características da realidade pesquisada por meio de observações que puderam averiguar a realidade em questão e entrevistas que puderam captar concepções de pais, professores e crianças acerca de um contexto que afeta direta e indiretamente a vida destes: o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Optou-se pela investigação naturalista, de abordagem qualitativa/objetiva - a qual pressupõe o contato direto do observador com o ambiente natural observado, tem como objetivo questionar os sujeitos para apreender como experimentam suas vivências, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem e dessa forma tenta captar as perspectivas dos participantes – fatores condizentes com a proposta da pesquisa.

O presente capítulo apresenta informações sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada: município e escola participante, além de caracterizar os sujeitos envolvidos – entrelaçando-os com o tempo despendido nas entrevistas para descrição dos quadros a seguir apresentados.

2.1 Definição do campo de pesquisa

2.1.1 Contextualização do município

Optou-se pela cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, por ser esta a cidade onde a pesquisadora reside. A cidade é composta por 220.425 habitantes³ e tem como símbolo principal, a árvore araucária. São Carlos é também conhecida popularmente como “capital da tecnologia” e “cidade do clima” e conta com algumas faculdades particulares, entre presenciais e a distância e duas públicas: A Universidade de São Paulo (USP), com dois

³ Fonte: SEADE, 2007.

campi na cidade, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos se destaca no cenário nacional por ter um pesquisador doutor para cada 180 habitantes. No Brasil, a relação é de um doutor para cada 5.423 habitantes.

A cidade possui escolas de educação infantil somente nas esferas particular e municipal e escolas de ensino fundamental, nas esferas particular, estadual e municipal. Como a presente pesquisa é realizada na esfera municipal, vale destacar que até a data desta, a cidade conta com quarenta e três Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e oito Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB).

Segundo o Censo Escolar 2008 – Educacenso - publicado no site do INEP, São Carlos conta com 28.088 crianças matriculadas no ensino fundamental, sendo 14.437 matriculadas nos anos iniciais e 13.651 nos anos finais⁴.

As oito EMEBs da cidade são denominadas pela Prefeitura Municipal como Escolas do Futuro e localizam-se em bairros periféricos da cidade. Essas escolas são diferenciadas por oferecerem parque, biblioteca, salas de vídeo e de informática, entre outros. Os parques foram recentemente construídos para atender às crianças de seis anos. As bibliotecas das Escolas do Futuro atendem também a comunidade e, portanto, contam com um portão de acesso externo à escola.

As Escolas do Futuro têm como símbolo uma coruja.



Figura 1: Fachada de uma das Escolas do Futuro⁵

Tais escolas atendem crianças advindas de escolas de educação infantil particulares, de CEMEIs próximas a sua região, de crianças provenientes de outra cidade ou àquelas que até então não haviam freqüentado escola alguma.

⁴ Consideram-se aqui crianças matriculadas no ensino fundamental de três esferas: municipal, estadual e privada.

⁵ Foto disponível no site da Prefeitura Municipal de São Carlos:

<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/escolas-do-futuro.html>. Foto somente ilustrativa. Não se trata da escola em estudo.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do município revelou em 2008 que vinte e cinco é o número máximo de crianças atendidas por sala nos primeiros anos do ensino fundamental nestas escolas.

Ao todo, no ano de 2007, 1150 crianças concluíram a educação infantil na rede municipal de ensino. Destas, 445 ingressaram em Escolas do Futuro para cursarem o primeiro ano do ensino fundamental e juntamente com outras crianças advindas de outros contextos, totalizaram 675 crianças com seis anos completos, inseridas na rede municipal de ensino de São Carlos, no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em 2008.

2.1.2 Definição da escola para a pesquisa

De maio de 2007 a fevereiro de 2008, foram estabelecidos contatos com a SMEC, com a finalidade de obter informações sobre o primeiro ano do ensino fundamental da rede municipal, esclarecimentos sobre a pesquisa e autorização para o desenvolvimento desta em uma das EMEBs da rede. Em maio foi fornecida a informação via telefone que a Prefeitura Municipal oferecia salas de primeiro ano tanto nas CEMEIs quanto nas EMEBs. As salas foram abertas excepcionalmente também em CEMEIs por conta da alta demanda de matrícula neste ano de escolarização.

Em outubro de 2007, a pesquisadora obteve a informação de que somente crianças que completam seis anos até dezembro do ano anterior, podem ser matriculadas em EMEBs para cursar o primeiro ano⁶ do ensino fundamental de nove anos.

Somente em fevereiro do ano seguinte, o pedido foi formalizado e a pesquisa foi autorizada via ligação telefônica de uma funcionária da Secretaria.

Após avaliar a demanda de matrícula, é a SMEC que se responsabiliza por distribuir as crianças nas EMEBs. Um dos critérios para a distribuição é a proximidade do lar da criança com a unidade escolar.⁷ Posteriormente, aos familiares das crianças matriculadas em CEMEIs são oferecidas algumas opções de escolas para o ano subsequente, tanto na esfera municipal quanto na estadual e eles podem optar por algumas em ordem de interesse.

O início do ano letivo nas EMEBs se deu em 2008 no dia 11 de fevereiro.

⁶ As Resoluções do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº3/2005 e CNE/CEB nº6/2005 orientam que os sistemas de ensino têm autonomia para fixar as condições para matrícula destas crianças.

⁷ Informações transmitidas pela Secretaria de Educação e Cultura do município de São Carlos.

Das oito EMEBs que a Prefeitura contempla, uma seria escolhida para acolher a pesquisa. Foi definido que o estudo seria restrito a uma única escola em função da viabilidade para o trabalho. As escolas são localizadas em bairros periféricos e o deslocamento da pesquisadora para mais de uma unidade, poderia comprometer a qualidade do estudo. Como as observações teriam que ser feitas em um único período, uma vez que a pesquisadora trabalhava no período oposto, foram excluídas as escolas que ofereciam classes de primeiro no período em que a pesquisadora trabalhava ou até aquelas que ofereciam classes no período matutino e vespertino – uma vez que a proposta era entender a dinâmica da escola para os primeiros anos como um todo e se acaso a escola oferecesse essas classes em dois períodos, isso não seria viável se a pesquisa não as atendesse por completo. Neste caso, restavam duas escolas: uma oferecia duas salas no período adequado e a outra oferecia três. A prioridade entre as possíveis seria escolher aquela que atendia o maior número de crianças no primeiro ano; portanto o trabalho optou pela EMEB que oferecia três classes.

A escola escolhida pela pesquisadora atende alunos oriundos de camadas populares do próprio bairro e de bairros próximos, também periféricos. Oferece classes de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos à oitava série do ensino fundamental de oito anos - nos períodos manhã, tarde e noite. Aos finais de semana, a escola conta com o projeto “Programa Escola Nossa”, que oferece oficinas gratuitas às crianças e adolescentes, nos períodos manhã e tarde, tais quais: bijuteria, expressão e artes, jogos educativos, cineminha, handball, futebol, hip hop, basquete e brinquedos.

A unidade escolar escolhida recebe alunos de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental desde 2006, ano de promulgação da lei 11.274.

Confirmada a escola que seria contemplada pelo estudo com a Secretaria de Educação e Cultura, foi feito em início de março de 2008, contato com o diretor e vice-diretora. Ambos aceitaram a pesquisa na condição de que seria dado um retorno à instituição, depois da realização dessa. Feito então o acordo, as observações iniciaram-se na escola no mês de março de 2008⁸.

2.2 Participantes

⁸ Optou-se por a pesquisadora inserir-se na escola um mês depois do início do ano letivo, por considerar que este período inicial seria de adaptação às crianças.

Participaram desta pesquisa quinze alunos de camadas populares que freqüentam três classes de primeiro ano de uma escola pública municipal de São Carlos, suas respectivas professoras e seus pais.

2.2.1 Crianças

A seleção dos participantes deu-se por meio de alguns critérios. Inicialmente, todas as crianças das três classes foram consideradas. Vinte e cinco crianças do primeiro ano A, vinte e cinco crianças do primeiro ano B e vinte e três crianças do primeiro ano C⁹ – totalizando 73 crianças. No primeiro dia das observações na escola, foi entregue a todas as crianças uma solicitação para observá-las na sala de aula, que seus responsáveis deveriam assinar caso estivessem de acordo com a participação na pesquisa (apêndice 1 – autorização para observação em sala de aula). Todas as autorizações foram devolvidas e assinadas e encontram-se arquivadas na escola.

Durante as observações, outra solicitação foi enviada aos responsáveis. Desta vez, para autorização das entrevistas com as crianças (apêndice 2 – autorização para entrevistas com crianças). Trinta e oito crianças trouxeram a autorização assinada e foram entrevistadas, sendo: dezessete crianças do primeiro ano A, oito crianças do primeiro ano B e treze crianças do primeiro ano C¹⁰.

A pesquisadora então ouviu atentamente as gravações das trinta e oito crianças e levantou dados, por meio dos áudios e das autorizações, de quais pré-escolas os alunos eram advindos e quais experiências anteriores emergiam destas que eram relevantes. Excluiu-se então do estudo, àqueles que freqüentaram pré-escola em outra cidade, escola particular, entidades, e outros. Só seriam consideradas crianças que tivessem concluído a educação infantil em São Carlos e em escola municipal – uma vez que a pesquisa estava sendo realizada em escola de ensino fundamental da mesma cidade e esfera pública.

Foi possível verificar então que – das trinta e oito crianças – trinta e quatro se encaixavam no perfil. Destas, a grande maioria, vinte e nove eram advindas de dois centros municipais de educação infantil (CEMEI) do mesmo bairro da escola atual e por esse motivo,

⁹ Segundo a professora do 1ºano C, o número de crianças da sala é vinte e três e não vinte e cinco por conta de que um dos alunos possui necessidade especial. Nesse caso, a SMEC julgou ser relevante esta sala contemplar menor número de alunos.

¹⁰ Por um cuidado ético se tratando de crianças pequenas, àquelas que não trouxeram a autorização assinada, para não se sentirem diferenciadas, foram solicitadas também para uma atividade lúdica e informal com a pesquisadora.

optou-se por estas também por considerar que as experiências de escolarização anteriores ao ensino fundamental desses sujeitos poderiam apresentar semelhanças – uma vez que os contextos se aproximam.

Uma última solicitação foi então enviada aos vinte e nove restantes, convidando agora seus familiares a serem entrevistados também (apêndice 3 – convite aos familiares para participação na pesquisa). Quinze foi o número de autorizações que voltaram assinadas, confirmando o interesse dos familiares com a pesquisa.

Com o objetivo de verificar concepções de crianças e seus respectivos familiares, quinze foi então o número de crianças contempladas pela pesquisa. Oito crianças do primeiro ano A¹¹, três crianças do primeiro ano B, e quatro crianças do primeiro ano C. Todas as crianças tinham seis anos completos no momento da coleta de dados, sendo dez meninas e cinco meninos. Pelo histórico de escolarização verifica-se que oito crianças se encontravam freqüentando a segunda escola, quatro crianças freqüentando a terceira escola, duas freqüentando a quarta escola e uma já na sua quinta experiência em instituições escolares.

Quadro 1 – Caracterização das crianças¹²

Identificação	Ano	Sexo	Histórico de escolarização ¹³
C1	1º A	Feminino	Está freqüentando a 4ª escola entre públicas e particulares
C2	1º A	Feminino	Está freqüentando a 3ª escola, todas públicas
C3	1º A	Feminino	Está freqüentando a 3ª escola entre públicas e particulares
C4	1º A	Feminino	Está freqüentando a 2ª escola, ambas públicas
C5	1º A	Feminino	Está freqüentando a 2ª escola, ambas públicas
C6	1º A	Masculino	Está freqüentando a 2ª escola, ambas públicas
C7	1º A	Feminino	Está freqüentando a 3ª escola, todas públicas
C8	1º A	Masculino	Está freqüentando a 2ª escola, ambas públicas
C9	1º B	Feminino	Está freqüentando a 4ª escola entre públicas e particulares
C10	1º B	Masculino	Está freqüentando a 2ª escola, ambas públicas
C11	1º B	Feminino	Está freqüentando a 2ª escola, ambas públicas
C12	1º C	Masculino	Está freqüentando a 5ª escola entre públicas e particulares
C13	1º C	Feminino	Está freqüentando a 2ª escola, ambas públicas
C14	1º C	Masculino	Está freqüentando a 3ª escola entre públicas e particulares
C15	1º C	Feminino	Está freqüentando a 2ª escola, ambas públicas

¹¹ Forma de identificação das salas de aula adotada pela escola em questão.

¹² Para preservar a identidade das crianças, o nome delas não será divulgado na pesquisa.

¹³ Informação transmitida à pesquisadora pelos familiares das crianças.

2.2.2 Famílias

Quinze foi o número de famílias que se interessaram em participar da pesquisa e que, portanto, foram contempladas por este estudo. Grande parte delas se caracteriza por ser do tipo nuclear (composta por pai, mãe e filhos) – embora este estudo permitiu-se considerar quaisquer estruturas familiares. A idade dos entrevistados varia de 26 a 42 anos¹⁴. Das quinze famílias entrevistadas, doze foram representadas exclusivamente por mães, duas por casais (pai e mãe) e uma por pai. O mesmo pôde ser observado na pesquisa de Melo et. al (2005) que revela que a maior parte das pessoas entrevistadas eram do sexo feminino. E declara: “Essa porcentagem está diretamente relacionada com o número elevado de famílias nucleares” – assim como neste trabalho. (MELO et. al, 2005, p. 204)

A escolaridade das mães participantes do estudo se concentrou basicamente no ensino médio com exceção de três mães que possuíam o Ensino Fundamental enquanto que dentre os pais, dois possuíam ensino superior e um Ensino Médio. Duas mães não revelaram o grau de instrução.

Oito sujeitos apresentam-se casados; cinco amasiados; uma divorciada e uma solteira.

¹⁴Um sujeito não revelou a idade.

Quadro 2 – Caracterização dos familiares entrevistados¹⁵

Criança/ Família	Contexto familiar	Idade dos filhos	Principal (ais) entrevistado (s) ¹⁶	Atuação dos entrevistados	Idade dos entrevistados	Grau de instrução dos entrevistados	Estado civil dos entrevistados
C1/F1	Mãe, pai e uma filha	06 anos	Mãe	Não exerce atividade remunerada	27 anos	Ensino Médio completo	Amasiado
C2/F2	Bisavó, avó, mãe, tio e uma filha	06 anos	Mãe	Controladora de seguro	27 anos	Ensino Médio completo	Solteira
C3/F3	Avó, companheiro da avó, pai, companheira do pai e duas filhas somente do pai com mães diferentes	06 e 14 anos	Pai	Operador de materiais	30 anos	Ensino Superior incompleto	Amasiado
C4/F4	Mãe, pai, um filho, uma filha e três filhas somente do pai	06,11,18,15 e 24 anos	Mãe	Não exerce atividade remunerada	30 anos	Ensino Fundamental incompleto	Casada

¹⁵ As famílias pertencem à classes populares. Não foi possível coletar todas as informações com todos os envolvidos. O contexto familiar é aqui retratado no quadro conforme a fala do(s) familiar (es) entrevistado (s).

¹⁶ Algumas entrevistadas, embora tiveram um sujeito principal, foram contempladas também por comentários de outros sujeitos. Considera-se como principal (ais) entrevistado (s) àquele (s) cuja participação foi mais intensa durante a entrevista.

C5/F5	Mãe, pai, dois filhos, uma filha e uma menina por tempo determinado	06,12 e 17 anos	Mãe	Não exerce atividade remunerada	41 anos	Ensino Médio completo	Casada
C6/F6	Mãe, um filho e uma filha	05 e 06 anos	Mãe	Cabeleireira	39 anos	Nível Técnico	Divorciada
C7/F7	Avó, mãe, pai, três filhas e um filho	01,04,06 e 11 anos	Mãe	Não exerce atividade remunerada	28 anos	Ensino Médio incompleto	Amasiada
C8/F8	Mãe, pai e um filho	06 anos	Mãe	Cabeleireira	-----	Nível Técnico	Casada
C9/F9	Mãe, pai, uma filha e um filho	06 e 10 anos	Mãe	Não exerce atividade remunerada	32 anos	Ensino fundamental completo	Casada
C10/F10	Mãe, pai e filho	06 anos	Mãe	Zeladora	26 anos	-----	Casada
C11/F11	Mãe, pai e filha	06 anos	Pai	Operador de manufatura	38 anos	Ensino Médio completo	Casados
			Mãe	Doméstica	37 anos	Ensino Médio completo	

C12/F12	Mãe, pai e filho	06 anos	Pai	Gerente financeiro	42 anos	Ensino Superior em curso	Casados
			Mãe	Auxiliar administrativo	37 anos	Ensino Médio completo	
C13/F13	Mãe, pai e duas filhas	04 e 06 anos	Mãe	Auxiliar de produção	32 anos	Ensino Médio incompleto	Casada
C14/F14	Mãe, pai, um filho e uma filha somente da mãe	06 e 18 anos	Mãe	Doméstica	35 anos	-----	Amasiada
C15/F15	Mãe, pai, uma filha e um filho somente da mãe	06 e 19 anos	Mãe	Não exerce atividade remunerada	42 anos	Ensino Fundamental completo	Amasiada

2.2.3 Professoras

As três professoras que atuavam nos três primeiros anos da escola em questão aceitaram participar da pesquisa. Conforme quadro abaixo, a idade delas varia de 24 a 34 anos. Duas são casadas e uma solteira. Das casadas, apenas uma tem uma filha. As três possuem graduação, sendo que duas fizeram magistério e uma fez especialização. PA e PB estão cursando formação continuada e PC já tem essa formação concluída. As três revelaram ter mais de um curso de formação continuada, mas não se recordaram os nomes destes.

O tempo de experiência docente varia de 07 a 16 anos e o de exercício na escola compreende em 01 ano para dois casos e 04 anos para um caso. O regime de contrato de trabalho das professoras é variável, para uma delas é efetivo enquanto para as outras duas é em caráter temporário. PA e PB possuem experiência de atuação tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e PC além da experiência nestes dois níveis, acrescenta ensino médio e ensino de jovens e adultos.

Quadro 3 – Caracterização das professoras¹⁷

Identificação	Idade	Estado civil	Número de filhos	Formação	Tempo de formação	Formação continuada	Tempo de exercício como professora	Principais experiências	Tempo de exercício na escola pesquisada	Caráter de contratação na escola pesquisada	Atuação com os alunos
PA	24 anos	Casada	Não possui filhos	Pedagogia	03 anos	Letra e Vida	07 anos (rede particular e pública)	- educação infantil - ensino fundamental	01 ano	Temporário	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8
PB	34 anos	Solteira	Não possui filhos	Magistério Pedagogia Letras	16 anos 09 anos 03 anos	Letra e Vida	16 anos (rede pública)	- educação infantil - ensino fundamental	01 ano	Temporário	C9 C10 C11
PC	33 anos	Casada	01 filha	Magistério Letras Especialização em Crítica Literária	15 anos 09 anos 05 anos	PROFA ¹⁸	10 anos (rede particular e pública)	- educação infantil - ensino fundamental - ensino médio - ensino de jovens e adultos	04 anos	Efetivo	C12 C13 C14 C15

¹⁷ Para preservar a identidade das professoras, o nome delas não será divulgado na pesquisa.¹⁸ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

2.3 Coleta de dados: instrumentos e procedimentos

O estudo aconteceu em um ambiente natural - uma escola de ensino fundamental -, cuja coleta de dados compreendeu observação da rotina escolar e das salas de aula e entrevistas com crianças, pais e professoras.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.114), “[...], a maioria dos estudos qualitativos envolve mais do que uma técnica de recolha de dados”. Assim, os dados desta pesquisa foram coletados por meio de:

- observações participantes do contexto escola, mais especificamente em três salas de aula de primeiro ano;
- desenhos e entrevistas semi-estruturadas com as crianças;
- entrevistas semi-estruturadas com as professoras;
- entrevistas semi-estruturadas com as famílias.

Dados se referem a materiais brutos, elementos, provas ou pistas que o investigador recolhe do mundo que se encontra a estudar. São eles que constituem a base da análise e propiciam ao pesquisador pensar de forma adequada e profunda sobre aspectos do ambiente que se pretende explorar (Bogdan e Biklen, 1994).

2.3.1 Observações

No início de março de 2008, a pesquisadora entregou autorizações às crianças (apêndice 1) para que pudesse observar a sala de aula. Mediante consentimento destas e de seus familiares, em dez de março iniciaram-se as observações. Foram realizadas observações nas três salas do primeiro ano do ensino fundamental durante todo o período da pesquisa: de março a agosto de 2008. Em acordo com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, as observações objetivaram apreender as atividades realizadas naquele contexto, as relações interpessoais e os papéis que ali se constituíam dia-a-dia. A intenção foi a de captar características do contexto escolar e mais propriamente da sala de aula e das crianças da forma mais natural possível, sem intervenção da observadora, que chegava e sentava sempre em alguma carteira do fundo da classe, só se manifestando se solicitada, seja pelas crianças ou pela professora.

Um roteiro para observação do contexto escolar foi elaborado com o objetivo de focalizar o olhar para o que de fato era relevante considerar (apêndice 4). Esse roteiro apresentava itens de caráter descritivo, de organização, de aspectos didáticos e convivência entre os envolvidos.

As observações eram realizadas uma hora em cada sala, duas vezes por semana. A dinâmica destas variava para que a pesquisadora observasse períodos de aula que ao final compreenderia a totalidade do tempo de permanência da criança na escola. Dessa forma, foi pensado um esquema de horário para as observações. Se no primeiro dia da observação, a pesquisadora começava observando o primeiro ano A, para depois observar em seqüência o B e o C, então no segundo dia de observação, a seqüência seria alterada. A pesquisadora iniciaria a coleta no primeiro C, em seguida no A, e por último no primeiro ano B. Logicamente que, dependendo do dia e do oferecimento das aulas, o esquema poderia ser alterado. Um exemplo disso ocorreu no meio do processo, quando as aulas de educação física sofreram alterações de horário. Neste caso, uma dessas aulas foi observada, entretanto, na semana seguinte, a pesquisadora alterou o esquema das visitas – uma vez que o foco era observar as rotinas de aula dentro das classes. Segue quadro abaixo que permite melhor visualização das dinâmicas das observações.

Quadro 4: Dinâmica das observações

Ordem das observações	Mês	Classes		
		Das 13:45 hs às 14:45 hs	Das 15:30 hs às 16:30 hs	Das 16:30hs às 17:30hs
Horário				
1ª observação	Março	1ºA	1ºB	1ºC
2ª observação	Março	1ºC	1º A	1ºB
3ª observação	Março	1ºB	1ºC	1ºA
4ª observação	Março	1ºA	1ºB	1ºC
5ª observação	Março	1ºB	1ºA	1ºC
6ª observação	Março	1ºC	1ºA	1ºB
7ª observação	Março	1ºC	1ºB	1ºA
8ª observação	Abril	1ºA	1ºB	1ºC
9ª observação	Abril	1ºC	1ºB	1ºA
10ª observação	Abril	1ºC	1ºA	1ºB
11ª observação	Abril	1ºA	1ºC	1ºB
12ª observação	Abril	1ºC	1ºA	1ºB
13ª observação (fora da sala de aula)	Abril	Ensaio para a apresentação em homenagem ao Dia do Trabalho – as três classes juntas		
14ª observação	Maiο	1ºA	1ºB	1ºC
15ª observação	Junho	1ºA	1ºB	1ºC
16ª observação	Junho	1ºB	1ºC	1ºA
17ª observação (reunião de pais)	Agosto	1ºC	1ºB	1ºA

Foram realizadas quatorze sessões de observação de março a maio - antes do início das entrevistas com as crianças. Depois, foram realizadas duas observações no mês de junho. Em julho não ocorreram observações – uma vez que, foram realizadas as entrevistas com as professoras e com as famílias. Em um de agosto de 2008 foi realizada a observação de uma reunião de pais na própria escola.

Ao todo foram realizadas quinze sessões de observação em sala de aula, uma fora da sala de aula em situação de ensaio e uma em reunião de pais. Foi possível observar e apreender outros dados que emergiram também fora da sala de aula, como na hora do recreio das crianças, aula de educação física, visita à biblioteca da escola, por exemplo. Conversas informais com as professoras e com as crianças foram também registradas porque permitiram captar sentimentos, concepções que emergiam em momentos desprovidos de formalidade.

As observações favoreceram ao longo dos meses - uma aproximação entre a pesquisadora e o objeto de estudo – uma vez que foi possível acompanhar as experiências dos sujeitos, de forma que se apreendeu o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.113) “À medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal”. E foi justamente dessa forma, que ocorreu. Aos poucos, professoras e crianças iam se familiarizando com a presença da pesquisadora na sala de aula, procurando conversar com esta; fazer confidências e trocar informações corriqueiras.

Durante as observações, a pesquisadora anotava em um diário de campo, as atividades propostas; os comportamentos dos sujeitos, suas interações verbais e gestuais, comunicações da professora com as crianças ou das crianças entre si e dados advindos de uma reunião de pais. O registro das observações realizadas permite ampliar o campo de entendimento dos ambientes em estudo e conduzem a uma maior compreensão do que é observado. Com o diário, foi possível construir um aparato para refletir sobre o trabalho e a pesquisa, utilizando-o como um recurso para a memória da mesma. Em caneta azul, a pesquisadora anotava o que observava na íntegra; e em cor preta, eram anotados comentários da professora ou dos alunos e impressões pessoais. Dessa forma, as notas de campo se constituíram em descritivas – aquelas que permitem captar detalhes do que ocorre no campo: uma imagem por palavras pronunciadas no local, pessoas, ações, conversas observadas – e reflexivas – aquelas que apreendem mais o ponto de vista do observador, suas impressões, idéias, preocupações. (Bogdan e Biklen, 1994)

2.3.2 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com crianças, familiares e professoras.

As entrevistas foram conduzidas por roteiros previamente elaborados, que apresentavam questões-chaves elaboradas pela pesquisadora e discutidas e ampliadas pela orientadora e demais estudantes de pós-graduação - mas que se ajustavam às condições e falas dos entrevistados. O roteiro era aberto também para que no momento da entrevista outras questões pudessem ser levantadas, caso o declarante suscitasse informações imprevistas.

Optou-se também pela técnica da entrevista, além da observação, porque ela vai ao encontro do que propõe a perspectiva adotada para essa pesquisa, que consiste entre outras coisas em compreender o ambiente conforme ele é percebido pelos sujeitos que nele estão inseridos.

Todas as trinta e três entrevistas foram gravadas - uma vez que isso permite captação imediata de todas as expressões orais - e o tempo entre elas varia bastante. A gravação direta, ainda segundo Biasoli-Alves (1998) visa auferir maior preservação do discurso do entrevistado e evitar seu comprometimento. Os entrevistados puderam ficar a vontade para falar o quanto quisessem e foram avisados de que suas identidades seriam preservadas. Posteriormente, as entrevistas foram uma a uma minuciosamente transcritas na íntegra.

Os familiares autorizaram por escrito, a entrevista das crianças (conforme apêndice 2) e em áudio quando foram entrevistados, que os desenhos delas fossem se necessários publicados na pesquisa. Eles permitiram-se ainda ser entrevistados por meio do apêndice 3 e autorizaram a publicação de suas falas durante as entrevistas que concederam à pesquisadora. As professoras autorizaram a gravação em áudio, a transcrição das fitas e a publicação do depoimento oral, conforme apêndice 6.

Em meados de maio de 2008, a pesquisadora foi até a escola entregar a segunda autorização (apêndice 2) aos educandos. Esclareceu a eles o objetivo deste documento e que a partir da autorização seria realizada uma conversa com elas. Foi proposto às crianças que inicialmente fizessem um desenho da escola. Concluído o desenho, a pesquisadora levantava questões acerca deste contexto envolvendo aspectos relativos às atividades ali realizadas, as relações entre aluno-professora e aluno-aluno, percepções acerca da escola atual e da escola anterior e outros. Posteriormente, quando as respostas sobre a escola se esgotavam, a pesquisadora solicitava que fosse feito agora um desenho da família. Da mesma forma, terminado o desenho, eram feitas indagações sobre tal contexto e essas envolviam percepções da criança, papéis que ali se configuram, aspectos habituais, pessoais, e outros. Em última

instância mostravam-se os dois desenhos – o da escola e o da família - e a pesquisadora perguntava em qual destes contextos a criança apresentava preferência em ficar e motivo desta. (apêndice 5)

Os desenhos que as crianças desta pesquisa fizeram certamente carregam significados percebidos nos ambientes vivenciados por elas – no caso, família e escola. O desenho é um aspecto importante porque a partir dele a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular do mundo. Incluir o desenho como fonte de dados permite ao pesquisador obter elementos que definem a percepção do indivíduo sobre os contextos em que ele está inserido. Durante a realização dos desenhos, algumas crianças faziam comentários quanto aos elementos que estavam figurando ou situações que faziam referência e tais informações foram também consideradas pela pesquisadora no decorrer das análises.

As entrevistas com as crianças foram em sua totalidade realizadas dentro do ambiente escolar, ora na sala de computação, ora em uma sala da biblioteca. As crianças eram previamente avisadas que as entrevistas iam ocorrer e a pesquisadora ia retirando um a um da sala de aula para a coleta de dados. Todos queriam ser escolhidos para ser entrevistado. A pesquisadora explicava às crianças que ninguém ia ficar sem desenhar ou falar. Esclarecia constantemente que todos seriam convocados em um dado momento. Ao término de cada entrevista, a criança ganhava duas balas como agradecimento por ter colaborado com a pesquisa. O tempo das entrevistas com crianças variou de aproximadamente 17 a 50 minutos¹⁹.

As entrevistas com as crianças se deram no período compreendido entre maio e junho de 2008. Antes dos alunos serem entrevistados, a pesquisadora aplicou duas entrevistas piloto com alunos de outra escola da cidade de São Carlos para averiguar a pertinência, o tempo despendido com estas e outras informações relevantes.

No final de junho, a pesquisadora entrega as autorizações solicitando entrevista com os familiares (apêndice 3). Aproximadamente um mês depois, iniciaram-se as entrevistas com famílias. O roteiro de entrevista que abarcou os seguintes tópicos: caracterização familiar, educação da criança na família e educação da criança na escola. Este último contemplava dados da educação infantil, da transição entre educação infantil e ensino fundamental e do atual ensino fundamental – foco do estudo. (apêndice 7) Oito entrevistas aconteceram nas

¹⁹ Vale ressaltar que a criança fazia um desenho e era entrevistada. Fazia outro desenho e era entrevistada novamente. O tempo despendido para realização dos desenhos foi também considerado – uma vez que algumas crianças – fizeram colocações enquanto desenhavam.

residências dos familiares. Entretanto, seis famílias solicitaram ser entrevistadas na própria escola e uma mãe solicitou ser entrevistada no local de trabalho. O tempo das entrevistas variou de aproximadamente 21 a 60 minutos.

As entrevistas com as famílias se deram no período compreendido entre julho e agosto.

Às professoras, o roteiro de entrevistas compreendeu: dados pessoais, formação e atuação profissional, local de trabalho, trabalho docente, práticas educativas, relacionamento com famílias dos alunos e, caracterizações do ensino fundamental de nove anos. (apêndice 8) Tais entrevistas foram realizadas na escola, com consentimento do diretor e da vice-diretora – em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) conforme as professoras apresentavam disponibilidade e o tempo de duração das entrevistas variou de aproximadamente 1 hora e meia a 3 horas.

As entrevistas com as professoras se deram no período compreendido entre junho e agosto de 2008.

Quadros que contemplam a duração das entrevistas com crianças, famílias e professoras encontra-se no apêndice 9.

O quadro 5 permite visualização sobre os procedimentos e os respectivos períodos nos quais transcorreram as coletas de dados:

Quadro 5 – Cronograma de coleta de dados

	Março/2008	Abril/2008	Mai/2008	Junho/2008	Julho/2008	Agosto/2008
Contato inicial com a escola	X					
Observações na escola	X	X	X	X		X
Entrevistas com crianças			X	X		
Entrevistas com professoras				X	X	X
Entrevista com familiares					X	X

2.4 Procedimentos de análise dos dados

A combinação entre os dados de observações e entrevistas colaborou para a obtenção de elementos presentes na rotina escolar e na linguagem dos próprios sujeitos investigados, possibilitando esclarecer sobre como interpretam o objeto de estudo, tornando evidente à pesquisadora, suas percepções, concepções, perspectivas, experiências.

Para a análise dos dados foi adotada a abordagem qualitativa / objetiva, que busca apreender o contexto em questão - por meio da observação - e significados nas falas dos sujeitos envolvidos – por meio das entrevistas - interligando tais significados ao contexto aos quais os sujeitos se inserem.

Considerando a natureza da pesquisa, o tipo de análise e o levantamento realizado, os dados advindos do diário de campo bem como das entrevistas foram lidos e relidos até que a pesquisadora pudesse apreender as informações que mais apresentaram relevância, regularidade e pertinência para a pesquisa.

A análise dos registros no diário de campo e das entrevistas transcritas seguiu as etapas descritas:

- Diversas leituras dos dados coletados até a impregnação desses pelo pesquisador;
- Busca de regularidades, padrões e tópicos presentes nos dados;
- Criação de categorias de codificação dos dados para que os resultados pudessem ser melhor esclarecidos.

As categorias, pontos para análise do conjunto de informações recolhidas, tiveram como fundamento a teoria ecológica do desenvolvimento humano. Com base nesta teoria, foram selecionados alguns pontos centrais com a intenção de orientar a análise dos dados. Independente da análise das falas dos sujeitos pesquisados - os valores, os significados, concepções, opiniões destes - foram tratados com respeito e consideração.

Esse tipo de análise considera um sistema de categorias que englobam a diversidade de fontes de informações e a multiplicidade de dados obtidos e prevê que o pesquisador se prenda às nuances de sentido que existem entre tais categorias.

Além de analisar cada fonte de informação em separado – apresenta-se na pesquisa o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos pela triangulação dos dados obtidos por

meio da categorização das observações e das entrevistas, buscando convergências e divergências apontadas - possibilitando a consolidação de todo o conjunto de informações obtidas que validam o trabalho.

Seguem os quadros de categorias de análises:

Quadro 6 – Categorias de análise das observações

Observação	Categorias
CONTEXTO ESCOLAR: Percepções sobre o ensino fundamental	Espaço físico e organização da escola e do primeiro ano
	Relacionamento das crianças na escola
	Trabalho docente
	Inserção no primeiro ano

Quadro 7 – Categorias de análise das entrevistas com as crianças

Classes de perguntas	Classes de respostas	
CONTEXTO ESCOLAR	Percepções sobre o ensino fundamental	- Espaço físico e organização da escola e do primeiro ano - Relacionamento na escola - Trabalho docente - Inserção no primeiro ano
	Percepções sobre a educação infantil	- Espaço físico e organização da escola - Trabalho docente
CONTEXTO FAMILIAR	Percepções sobre a família	- Relacionamento familiar - Práticas educativas <ul style="list-style-type: none"> • Rotina da criança
INTER-CONTEXTOS	Percepções sobre os contextos	- Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Relação família-escola - Avaliação dos contextos família e escola

Quadro 8 – Categorias de análise das entrevistas com as famílias

Classes de perguntas	Classes de respostas	
CONTEXTO ESCOLAR	Percepções sobre o ensino fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico e organização da escola e do primeiro ano - Relacionamento do filho na escola - Trabalho docente - Inserção no primeiro ano - Expectativas acerca da escolarização e do primeiro ano
	Percepções sobre a educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico e organização da escola - Inserção na educação infantil - Relacionamento do filho na escola - Trabalho docente
CONTEXTO FAMILIAR	Percepções sobre a família	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento familiar - Práticas educativas <ul style="list-style-type: none"> • Rotina da criança
INTER-CONTEXTOS	Percepções sobre os contextos	<ul style="list-style-type: none"> - Papel da educação infantil e do ensino fundamental - Papel da família e da escola - Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Relevância do contexto escolar anterior para o atual - Relação família-escola

Quadro 9 – Categorias de análise das entrevistas com as professoras

Classes de perguntas	Classes de respostas	
CONTEXTO ESCOLAR	Percepções sobre o ensino fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico e organização da escola e do primeiro ano - Relacionamento das crianças na escola - Trabalho docente - Inserção no primeiro ano - Expectativas acerca da escolarização e do primeiro ano
INTER-CONTEXTOS	Percepções sobre os contextos	<ul style="list-style-type: none"> - Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Relevância do contexto escolar anterior para o atual - Relação família-escola

Após a criação das categorias, triangularam-se os dados – conforme segue quadro 10 ilustrativo, que apresenta categorias comuns e específicas. Comuns para observações, crianças, famílias e professoras; para crianças e famílias e para professoras e famílias. Não foram encontradas categorias comuns para crianças e professoras. Como categorias específicas, consideram-se àquelas que aparecem somente pra crianças e somente para famílias. Não foram encontradas categorias específicas somente para professoras.

Quadro 10 – Triangulação dos dados: categorias comuns e específicas

Contextos	Categorias comuns			Categorias específicas	
	Crianças, famílias e professoras ²⁰	Crianças e famílias	Professoras e famílias	Crianças	Famílias
CONTEXTO ESCOLAR	Percepções sobre o ensino fundamental	- Espaço físico e organização da escola e do primeiro ano - Relacionamento das crianças na escola - Trabalho docente - Inserção no primeiro ano	- Expectativas acerca da escolarização e do primeiro ano		
	Percepções sobre a educação infantil	- Espaço físico e organização da escola - Trabalho docente			- Inserção na Educação Infantil - Relacionamento do filho na escola
CONTEXTO FAMILIAR	Percepções sobre a família	- Relacionamento familiar • Rotina da criança			
INTER-CONTEXTOS	Percepções sobre os contextos	- Transição da educação infantil para o ensino fundamental - Relação família-escola	- Relevância do contexto anterior para o atual	- Avaliação dos contextos escolar e familiar	- Papel da educação infantil e do ensino fundamental - Papel da família e da escola

²⁰ As categorias “espaço físico e organização da escola e do primeiro ano, relacionamento das crianças na escola, trabalho docente e inserção no primeiro ano” – localizadas em contexto escolar; percepções sobre o ensino fundamental são advindas não somente das falas de crianças, famílias e professoras – como também são comuns às categorias das observações.

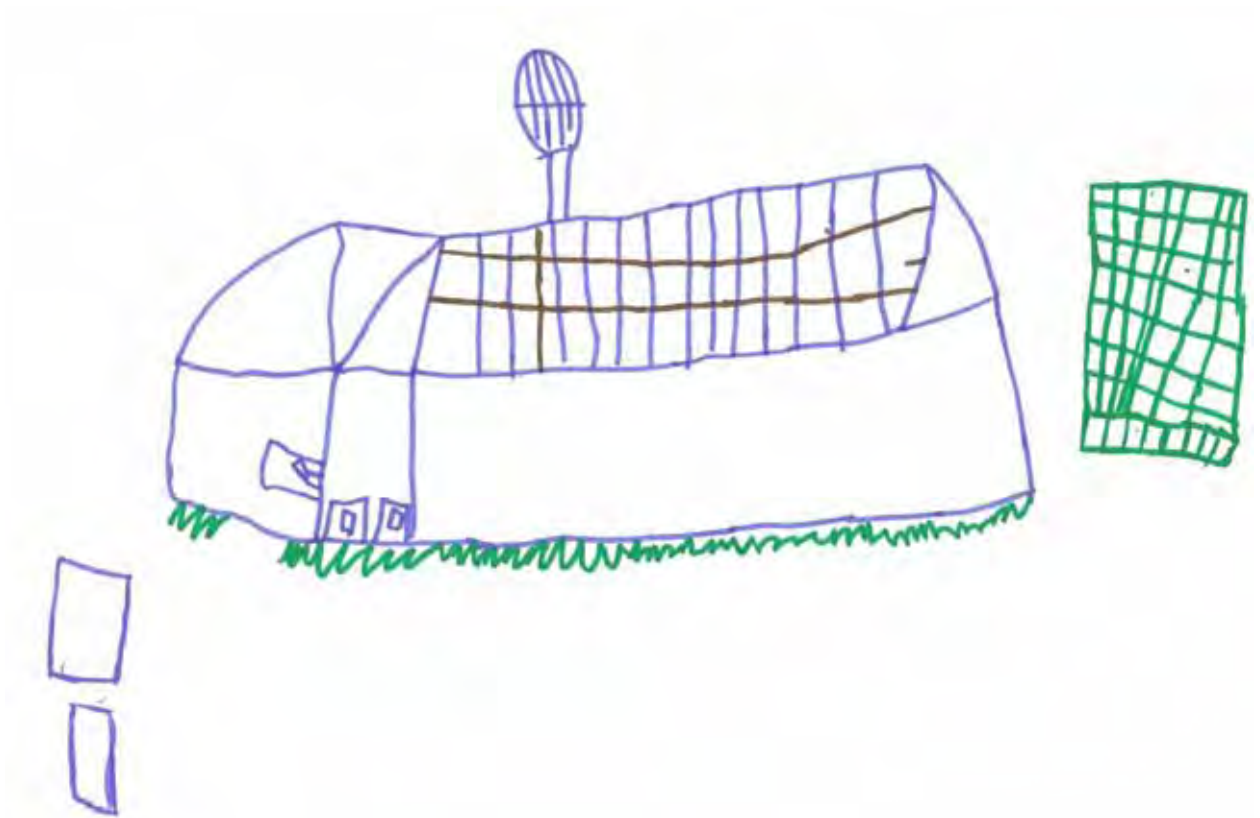
E é a luz do referencial teórico adotado, que a presente pesquisa apresenta e discute nos próximos capítulos as análises.

Os capítulos III, IV, V e VI - com base na triangulação dos dados - discorrerão sobre a apresentação dos dados, análise e discussão dos principais resultados da pesquisa, que foram construídos a partir da coleta dos dados, realizada através da observação do contexto escolar e de entrevistas com pais, professoras e crianças.

É possível verificar que as categorias de observações revelaram dados apenas do contexto escolar, propriamente do ensino fundamental. Já no caso das professoras, não apareceu o contexto familiar, uma vez que elas não estão inseridas neste ambiente vivenciado apenas por crianças e seus pais.

Por contexto escolar, entenderam-se as percepções e observações sobre o ensino fundamental – ambiente freqüentado pelas crianças a partir de 2008 e apenas percepções que puderam ser resgatas da educação infantil – ambiente por elas freqüentado até 2007. Por contexto familiar, entendeu-se as percepções sobre as famílias e por inter-contextos, percepções advindas das co-relações que se estabelecem entre os contextos escola e família.

É possível verificar que observações, crianças, famílias e professoras revelaram dados categorizados no âmbito do contexto escolar, mais propriamente, percepções sobre o ensino fundamental. Crianças, famílias e professoras também revelaram dados no âmbito dos inter-contextos. Crianças e famílias revelaram dados categorizados no contexto familiar e escolar, mais propriamente percepções sobre a educação infantil e professoras e famílias revelaram dados categorizados no âmbito dos inter-contextos e do contexto escolar, mais propriamente percepções sobre o ensino fundamental. Por especificidades próprias das classes dos sujeitos, categorias não compartilhadas entre eles também puderam ser identificadas. Somente crianças avaliaram os contextos família e escola. E finalmente, somente as famílias explanaram sobre a inserção da criança na educação infantil e sobre o relacionamento do filho na CEMEI, bem como considera os papéis da educação infantil e do ensino fundamental, e da família e da escola. Seguem as análises divididas em quatro capítulos.



Desenho da escola – C10

CAPÍTULO III: A organização da escola e do primeiro ano, espaço físico e relacional

“Gosto mais de ficar na escola. Porque tem coisas legais... fazer lição, jogar bola... mais nada.”

CAPÍTULO III

A organização da escola e do primeiro ano, espaço físico e relacional

Este capítulo discorrerá sobre o contexto escolar, exclusivamente acerca das percepções sobre o ensino fundamental – e retrata duas das categorias que são comuns à observações e depoimentos de crianças, famílias e professoras: espaço físico e organização da escola e do primeiro ano e relacionamento das crianças na escola.

Espaço físico e organização da escola e do primeiro ano

A escola pesquisada é uma das oito Escolas Municipais de Educação Básica de São Carlos, interior de São Paulo – denominadas Escola do Futuro.

Localiza-se em bairro periférico da cidade e atende crianças e jovens que freqüentam desde o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos até oitava série do modelo anterior em três períodos: manhã, tarde e noite. As classes dos primeiros anos funcionam no período da tarde e atendem em sua maioria, crianças advindas de duas CEMEIs localizadas no mesmo bairro.

Quanto ao espaço físico da unidade escolar, pode-se dizer que é uma escola ampla; possui grande espaço tanto externo quanto interno. Além de salas de aula e salas administrativas (direção, vice-direção, secretaria, sala dos professores); conta com uma sala de recursos, um parque, uma biblioteca, uma quadra coberta, um refeitório, uma cozinha, um pátio coberto, uma sala com computadores, seis banheiros (dois para alunos do primeiro ano, dois para alunos de outros anos/séries e dois para professores) e uma piscina.

A fachada da escola é cercada, em parte por muro e em parte por tela de arame. Quando os alunos estão na quadra ou no parque, é possível observá-los do lado de fora. Quatro são os portões de acesso ao prédio: um na entrada principal e outro próximo às salas dos primeiros anos, no fundo da escola. Ambos são utilizados para entrada e saída de alunos. Um terceiro é pouco utilizado, próximo a sala dos professores e o quarto é localizado na biblioteca; o que facilita o acesso da comunidade, por ser este um espaço aberto a ela. O portão de entrada principal encontra-se quase sempre trancado e fica sob vigia de um

funcionário terceirizado. Passando pelo portão da entrada principal da escola, atravessa-se um pequeno jardim e entra-se na instituição, onde se depara com outro portão que fica sob vigia de uma funcionária. Este é o portão que dá acesso às salas administrativas, de aula, dos professores e sala da computação. Todas essas salas têm portas voltadas para um grande corredor que dá acesso a um pátio coberto. No pátio coberto, localizam-se dois banheiros (um masculino e um feminino) e um bebedouro. É este pátio que dá acesso ao refeitório, à quadra, à biblioteca, ao parque e a outro ambiente onde se localizam as salas de primeiro ano e a sala de recursos. A cozinha fica dentro do refeitório que é composto por quatro grandes mesas.

A escola foi adaptada fisicamente para receber alunos de seis anos, assim como indica o documento do MEC (BRASIL, 2006, p.8): “[...], 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, [...]”. A entrada desses alunos exigiu a ampliação do prédio. No início eles chegaram a ter aulas na biblioteca e no refeitório. Dessa forma, duas novas salas foram construídas. Porém, atualmente estas salas não atendem as crianças pequenas. O parque da escola é outro exemplo. Foi construído simultaneamente ao ingresso das crianças de seis anos, mas hoje é utilizado por todos os alunos da escola. É relativamente amplo com algumas árvores: tem escorregador, gangorra, casa do Tarzan, tanque de areia, entre outros.

PC - Bom... O parque veio depois deles, o parque veio por causa deles. Isso é legal, porque tem um parque. Que nem, o parque é para todos, não é só para crianças de seis anos, mas as crianças de seis anos tem dois dias de parque por semana.

O bebedouro também sofreu adaptações para receber os pequenos. Por conta do tamanho das crianças, foi necessário colocar um tablado de madeira para que eles pudessem subir e ter acesso à água. Já o refeitório, que antes composto apenas por grandes mesas e bancos, recebeu cadeirinhas. As pequenas cadeiras não são utilizadas para a criança sentar e comer o lanche. A finalidade delas é manter a disciplina dos alunos. Conforme as crianças do primeiro ano vão acabando de comer a merenda nas mesas maiores, devem sentar nas cadeiras para aguardar os colegas e juntos com estes e com a professora, seguirem para a quadra de esportes. Isso evita a correria, a conversa, a agitação depois do lanche.

Existe na escola um pequeno corredor de acesso às salas do primeiro ano. Neste corredor, foram desenhadas no chão, amarelinhas para que as crianças pudessem brincar no recreio.



Figura 2: Adaptação do bebedouro

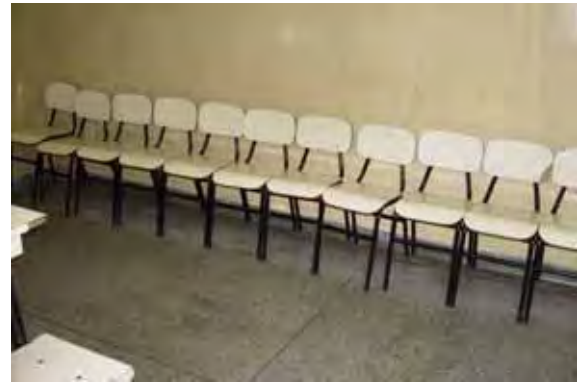


Figura 3: Cadeirinhas do refeitório



Figura 4: Refeitório



Figura 5: Sala de computação



Figura 6: Parque



Figura 7: Parque II



Figura 8: Biblioteca



Figura 9: Acervo da biblioteca



Figura 10: Quadra



Figura 11: Corredor de acesso

Na figura 4 é possível observar as mesas grandes do refeitório, onde as crianças sentam para comer o lanche e ao fundo as cadeirinhas, onde os alunos esperam sentados para ir até a quadra. Na figura 6, que ilustra o parque, aparece ao fundo o bloco que contempla a biblioteca, que serve à escola e a comunidade local.

No período da tarde funcionam na escola as seguintes turmas: primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental de nove anos; e terceiras e quartas séries do ensino fundamental de oito anos. De acordo com a rotina diária da escola²¹, pôde-se observar que, no

²¹ É apresentada a rotina diária de todos os alunos do período da tarde da escola em questão. Entretanto, a rotina dos alunos dos primeiros anos sofre algumas alterações que serão expostas posteriormente.

período da tarde, as crianças ingressam às 13:00hs, com dois intervalos, o primeiro entre 15:00hs e 15:20hs, e o segundo, entre 17:30 hs e 17:50hs com saída às 18:00hs.

No horário do recreio é servida merenda às crianças, que se posicionam enfileiradas para recebê-la. O cardápio é variado. Geralmente, o lanche é composto por pão com margarina, bolachas salgadas ou doces, macarronada, sucos, leite ou chás. Enquanto os alunos estão na merenda, as docentes seguem para sala dos professores. Encerrada a merenda, os alunos ficam livremente pelo pátio ou parque. Quando é dado o sinal, todos os alunos aguardam as professoras em fila no pátio coberto para acompanhá-los até as respectivas salas de aula.

Os alunos vestem uniforme escolar que é oferecido pela Prefeitura Municipal. As peças que o compõem são: blusa de manga comprida, calça comprida, bermuda, camiseta. Entretanto, alguns alunos usam apenas a camiseta, variando a calça e/ou a bermuda.



Figura 12: Crianças usando o uniforme escolar

A criança à esquerda da foto usa o uniforme completo da escola. Já sua colega à direita, usa somente a camiseta.

Todo material escolar utilizado pelos alunos é também fornecido pela prefeitura, mas a escola permite que estes levem materiais diversificados, de acordo com a opção de cada um.

Todas as datas importantes do ano são comemoradas na escola. Em cada ocasião uma turma da escola se responsabiliza em organizar uma apresentação cultural para funcionários, amigos da escola e para a comunidade como um todo. Por exemplo, no dia do trabalho, as turmas dos alunos dos primeiros anos foram designadas para fazerem uma apresentação. Neste dia, professora e alunos compareceram à escola para a festividade.

Funcionários acompanham os alunos em todos os momentos em que eles não estão na sala de aula.

Mesmo as entrevistas com as crianças sendo feitas ainda no primeiro semestre do ano letivo, foi possível perceber que elas já conhecem e se adaptaram bem ao espaço. Puderam definir claramente o contexto escolar e o retratam nos desenhos.

P²² – Como é a sua escola? Conta pra mim...

C4²³ (A) – Como que ela é? Ela tem biblioteca, sala de aula... Lousa... Giz, carteira...

P – Que mais?

C4 (A) – Diretoria... Deixa eu lembrá... O que mais...Computador.

P – (...) Conta pra mim como que é a sua escola, (...) Como que é a escola?

C8 (A) – Tem a quadra, parquinho...

P – Que mais?

C8 (A) –Biblioteca...

P – Quadra, parquinho, biblioteca...Que mais? (...) Tem mais alguma coisa?

C8 (A) – Refeitório...

C11 (B) - Ela tem portão... Ela tem quadra... Ela tem cadera, ela tem mesa, ela tem refeitório, ela tem bebedouro, ela tem banheiro, tem diretoria, hum...

P – Que mais?

C11 (B) – Tem salinha do recurso... Tem A, tem B, tem C (se referindo aos primeiros anos)

P – O que é a salinha do recurso?

(...)

C11 (A) – Salinha do recurso é uma coisa que se a professora dá tarefa pra ele e ele num faiz, aí ele vai pra lá. (se referindo a um colega de classe)

C7 (A) – Tem a biblioteca, tem a sala, tem a quadra, tem a sala do diretor, da diretora, um monte de coisa...

Das quinze crianças entrevistadas, seis representaram a quadra da escola nos desenhos e a grande maioria citou o parque e a quadra nas entrevistas. Parece que estes são espaços, de fato, importantes para elas.

A figura 12 apresenta a escola da perspectiva de quem a vê do lado de fora. A criança representa o muro externo, o portão e atrás deste, bem ao centro, o escorregador; o parque. Do lado esquerdo ao parque, encontram-se crianças brincando de bola na quadra – exatamente onde se localiza de fato este espaço físico: ao lado do parque. Do lado direito vê-se conforme a C6 relata, as crianças entrando na sala de aula.

²² Entende-se por P, pesquisadora. As transcrições foram feitas na íntegra, conforme a forma de falar da pesquisadora e dos sujeitos.

²³ Entre parênteses está indicada a sala de aula freqüentada pelo aluno.

C6 (A) - Aí aqui... A gente entrano pra classe.



Figura 13: Desenho da escola – C6

É possível ver esse tipo de representação também na figura 14. A C12 desenha a quadra, a escola e o parque.

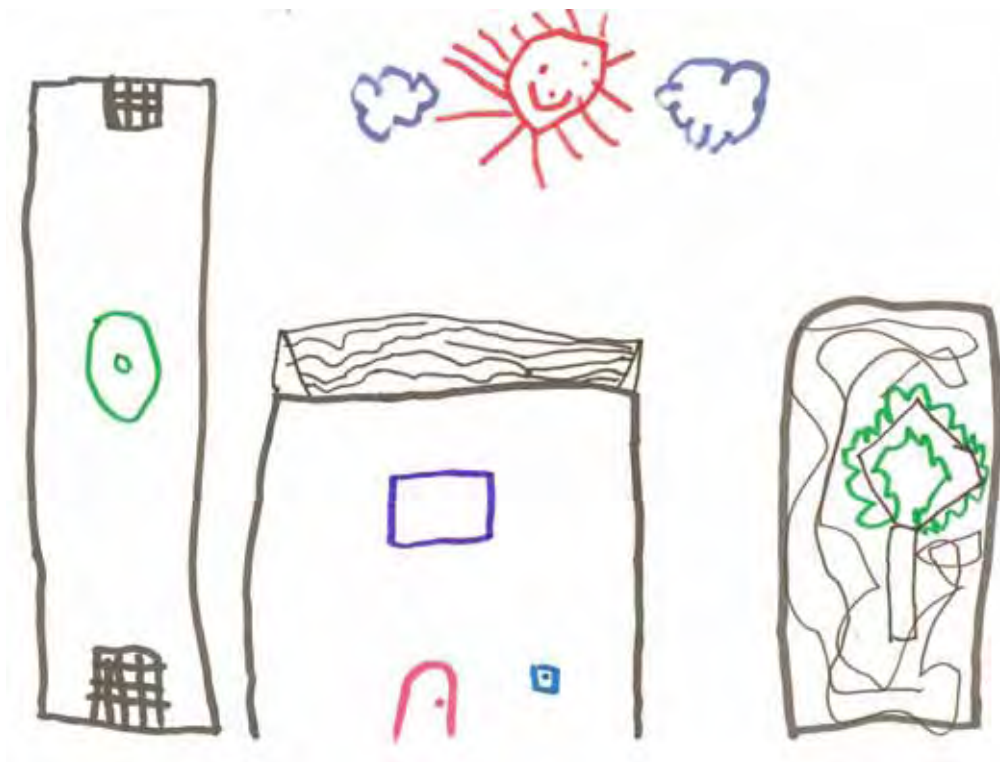


Figura 14: Desenho da escola – C12

As crianças caracterizam o espaço físico como agradável, adequado, bonito.

De todos os entrevistados somente uma menina respondeu que gostaria que a escola fosse diferente, ainda que sob um aspecto bem definido:

C13 (C) – Queria que tirasse a quadra, que colocasse um pouquinho de areia, eu queria que mudasse os gol que tem lá, porque os gols fica atrapalhando.

(...)

C13 (C) – A gente fica tropeçando nas bolas e caindo.

As professoras acreditam que o espaço físico da escola é adequado aos seus alunos.

PA – Eu acho a escola da prefeitura boa.

P – Boa?

PA – Boa. (...) E a estrutura da escola também. Tem a quadra, tem o parque pra idade de seis anos, que é importante.

PC - Mas assim essa escola eu acho ela bem estruturada perto das que eu já trabalhei. A biblioteca é muito organizada, todas as salas conseguem vir pegar livros toda semana, coisa que outras escolas não têm.

As salas de primeiro ano localizam-se em espaço próprio da unidade escolar, diferentemente dos outros anos e séries. É como se elas se constituíssem na “edícula” de um imóvel. Contam com banheiros próprios que pertencem ao bloco e dividem espaço com quintas séries oferecidas em período oposto: de manhã. Este espaço já existia na escola antes do ingresso das crianças de seis anos e eram ocupadas por outras turmas. Segundo PC, a partir de 2006, quando a escola recebeu as crianças de seis anos no ensino fundamental, não havia inicialmente espaço no prédio para acolhê-las. A saída encontrada foi trabalhar com os primeiros anos (na época, também três) dentro da biblioteca. No mesmo ano, uma das turmas foi transferida para ter aulas no refeitório. Foi quando no segundo semestre, três novas salas foram construídas no prédio, e os primeiros anos foram pra lá. No ano seguinte, 2007, a diretora em vigência na época, solicitou que os primeiros anos fossem transferidos para salas do fundo do prédio, alegando ser a rotina deles diferenciada das demais turmas e onde permanecem até hoje.

PC - Ai pediram pra gente ir para aquele lado, porque? Porque lá a gente faz horários diferentes. Tem horário de parque, tem... A gente ia pra hora do café mais cedo que os outros e voltava. Ai eles reclamavam que a gente passava muitas vezes pelo corredor. Que atrapalhava as outras turmas. Ai pediram para a gente ir para lá, ai acabamos aceitando ir para lá, porque para mim tanto faz a sala que eu vou. As outras salas eram maiores, mas não tem problema, sei lá, o problema mesmo não eram as salas. Mas tem gente que é. Ai a gente fez um acordo, já que a gente vai para lá a gente vai usar aqueles banheiros que estão lá, que tem dois banheiros lá. E a gente ficou com aqueles banheiros então.

As três salas de primeiro ano são limpas, mas apresentam precariedade na pintura e no chão – onde é possível verificar tacos soltos e espaços sem tacos, proporcionando desníveis. Elas se constituem basicamente por:

- Cerca de trinta carteiras com cadeiras;
- Uma mesa de professor;
- Um armário para professor;
- Uma lousa grande;
- Duas ou três janelas grandes com cortinas;
- Dois ventiladores;

- Enfeites de parede que variam de uma sala pra outra e por períodos;
- Abecedário em cima da lousa;
- Um varal com atividades dos alunos.

No início das observações, em março de 2008, as carteiras das salas de primeiro ano eram desiguais em tamanho, mas alguns meses depois foram substituídas por novas mobílias – adequadas ao tamanho das crianças. Entretanto, estes alunos dividem a sala de aula com alunos de quinta série no período da manhã e talvez nesse caso, o novo mobiliário não seja adequado para estes. PC explica:

PC - Aqui de manhã é quinta a oitava, e de tarde é de primeira a quarta. O que aconteceu? Colocaram as cadeiras e aquelas mesas. Só que aquele imobiliário, imagina? Aí trocaram as cadeiras por aquelas que tãõ na minha sala, que elas são mais ou menos da mesma altura daquelas cadeiras baixinhas, só que tem o assento maior porque os alunos mais velhos não cabiam nessa cadeirinha. E num tinha como colocar lá só pra seis anos.

As opiniões das professoras divergem:

P – Vocês dividem a sala de aula com alunos de outras turmas no período da manhã. Como você avalia isso?

PA – Então, pra mim, aqui nessa escola não está tendo problema. (...) Eu nunca tive problema de ter material estragado, nada dentro da sala de aula. (...)

P – Não tem problema dividir a sala?

PA – Não.

P – E essas carteiras? Como você avalia essas carteirinhas pequenas para alunos de quinta série?

PA – Então... Na quinta série eles não são tão grandes né? Por isso que já puseram a quinta série lá fora também. Porque sexta, sétima e oitava já fica mais complicado usar aquelas cadeiras.

P – Vocês dividem as salas com os alunos da quinta série do período da manhã, como que você avalia isso?

PB – Ai eu num... Eu vejo assim, por exemplo, eu queria montar uma biblioteca, uma mini-biblioteca em um canto, eu fico insegura porque eles vão mexer. Bandeirinha, não ficou na sala por muito tempo. Às vezes tem trabalho dos alunos jogado no chão.

P – Dos seus alunos?

PB – É. Tem coisas que eu queria fazer, mas num posso.

PC – Eu não gosto porque as professoras mexem nas coisas, ta? (...) Já quebraram um monte de prendedor do nosso varal...(...) Sabe, eles mexem.

P – Isso é uma coisa que te incomoda?

PC – Incomoda porque às vezes eles também reclamam: “olha pegaram isto, pegaram aquilo,...”



Figura 15: Alfabeto sobre a lousa



Figura 16: Alfabeto sobre a lousa II



Figura 17: Alfabeto sobre a lousa III

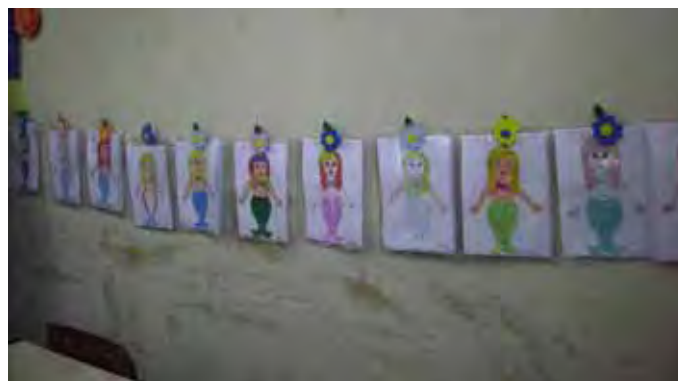


Figura 18: Varal com atividades



Figura 19: Enfeite de parede



Figura 20: Enfeite de parede II



Figura 21: Carteiras



Figura 22: Carteiras II

A lousa, recurso muito utilizado pelas professoras, ocupa quase toda a parede frontal da classe. A mesa da PA fica no centro da sala em frente à lousa e das professoras B e C ficam no canto esquerdo de quem está de frente para lousa – também em frente a ela. Os armários ficam no fundo das salas de aula, ao lado do varal de atividades.

As três salas são decoradas com enfeites confeccionados pelas professoras e/ou alunos. Tais enfeites, em sua maioria, corroboram para criação de um ambiente alfabetizador, já que apresentam letras e palavras e são utilizados pelas professoras como recurso para tal. Letras sobre a lousa, cartazes com letras e números, painéis e outros deixam de ser meros ornamentos nas paredes. Segundo orientações do MEC (BRASIL, 2004, p.22) escolas que recebem crianças de seis anos demandam “[...] um grande investimento na criação de um

ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir.”

As portas das salas dos primeiros anos são voltadas para um corredor. Este corredor dá acesso a dois banheiros (um masculino e um feminino). Nele é possível ver um armário que tem brinquedos dentro. É o que chamam de brinquedoteca, que serve somente aos alunos dos primeiros anos. A figura 23 ilustra uma placa que fica afixada no armário. Nela está escrito: - BRINQUEDOTECA (06 ANOS) A importância do brinquedo na saúde e na educação -.

PC – É... Na verdade esse armário foi uma coisa que aconteceu este ano, na verdade assim, quando chegou os seis anos, mandaram brinquedos pras crianças, assim para as crianças brincarem na escola, mandaram bastante brinquedos, mandaram alfabeto móvel, um monte de coisas para seis anos. E isso tudo ficava guardado, tinha um armarinho pequeno na sala das professoras, e cada professora ficava com um pouco no armário e tivemos problemas porque a gente precisava de mais de um armário pra sala: um para material e um pra brinquedos.



Figura 23: Placa que fica no armário do corredor

Fica evidente que não existe no ambiente escolar um espaço adequado e reservado para o brincar – além do parque. Jogos e brinquedos são guardados em um armário improvisado e utilizados pelas crianças, quando utilizados, na própria sala de aula. O espaço “brinquedoteca” inexistente, substituído por um armário de aço.

A rotina das crianças do primeiro ano é diferenciada da dos demais alunos da escola.

Elas saem dez ou quinze minutos antes do que os demais alunos da escola para o primeiro lanche da tarde. O sinal para merenda toca quando os alunos de seis anos já estão terminando a refeição. É a única turma que vai ao refeitório acompanhada pela professora e neste local recebe orientação e acompanhamento sobre a organização do lanche e o desenrolar

deste. As crianças não trazem lanche de casa e raras são aquelas que não comem a merenda oferecida. Em seguida, as professoras acompanham as crianças até a quadra, onde elas permanecem durante todo o recreio, enquanto os demais alunos da escola ficam brincando livremente no parque ou pátio. As crianças de seis anos ficam, portanto separadas dos maiores neste momento: primeiros anos na quadra coberta e cercada, acompanhados por funcionários que em algumas ocasiões promovem brincadeiras com ou sem materiais como bola, corda e outros; e, o restante dos alunos até a quarta-série fica em outro espaço, também acompanhado por funcionários.

No retorno à sala de aula, são os maiores que vão primeiro. Eles fazem fila no pátio coberto, enquanto que os alunos dos primeiros anos fazem fila próximo à quadra. De volta à classe, as crianças uma a uma vão escovar os dentes enquanto as outras já ficam em atividade na sala. Outro momento de lanche ocorre por volta das 17:20hs e o esquema se repete. Eles saem primeiro, tomam o café, e voltam para sala de aula. Somente posteriormente a isso, os demais alunos da escola seguem para a segunda refeição do dia. Mais uma alteração no horário ocorre com os pequenos. Na hora da saída, eles saem 15 minutos antes dos demais alunos da escola e são as únicas crianças que esperam dentro da classe os pais ou responsáveis irem apanhá-los. Assim, a professora mantém contato com os familiares dos alunos todos os dias no momento em que estes vão buscar as crianças.

O depoimento que segue, da PA confirma resumidamente o que revelaram as observações sobre a organização dos horários da escola para os primeiros anos.

PA – (...) na hora do intervalo, eles saem dez minutos mais cedo, eles comem, aí eles formam fila, eles são levados pra quadra. A quadra é fechada, tem a grade, você já viu, e eles ficam lá dentro da quadra. As crianças do primeiro ano não são misturadas com as outras. Pra não ter briga, eles podem apanhar...Essas coisas. Eles ficam lá dentro da quadra e brincam entre eles. Os três primeiros anos. Aí bate o sinal, cada um vai pra sua sala. Na hora do lanche da tarde eles saem dez minutos mais cedo também, tomam o lanche e depois os outros vão pra tomar o lanche da tarde. Na hora da saída o pai vem pegar na porta, criança por criança. A gente só entrega pro responsável. (...) Na saída, dez pra seis já estão liberados... Quinze pra seis já está liberado pra eles saírem.

As famílias comprovam que conhecem como são organizados os horários de seus filhos na escola e concordam com o formato que a escola a institui.

P – Você sabia que eles começam a tomar o lanche antes dos demais alunos e que na hora do recreio eles ficam na quadra, separados das outras crianças da escola?

F10 – Eu acho que é até bom, né? Porque são menores.

P – Você sabia que a rotina é organizada assim?

F10 – Sabia. E ele também fala que fica... (se referindo ao filho), que eles saem antes. Então eu acho melhor porque são menores. Os outros são muito grandes.... É mais pra proteger, né?

P – Você acha que foi uma medida boa esta que a escola adotou?

F10 – Eu acho ótima!

F9 – Ah, sabia. É porque eles são menores, né?

P – Você concorda com isso?

F9 – Concordo com isso!

(...)

F9 – Pra não misturá com os maiores... Muito bom. Ótimo. Tem que separá.

(...)

F9 – Tá funcionando bem na hora do intervalo, na hora do recreio.

P – É. No recreio eles ficam na quadra enquanto os outros ficam em outros espaços da escola. (...) Você acha importante ficar separado?

F9 – Muito importante! (...) Ótimo separá.

P – O que que vocês acham disso?

F13 – Eu acho bom... É melhor. É melhor porque os maiores sempre judiam dos menores, né? (...) Eu acho que colocando separado assim é até uma forma de segurança, né?

As três professoras parecem também aprovar a prática. PC explicita os objetivos envolvidos com a questão:

P – Hora do lanche eles saem antes?

PB – É. Quinze minutos antes. Dez minutos antes na hora do café, então eles comem tudo direitinho e vão pra quadra. Lá só ficam eles. E tem pessoas que cuidam deles. Eu achei muito dez!

PC – É assim. A idéia de sair antes, é que a gente tem que acompanhar eles no refeitório. Começo do ano cê tem que orientar, né? “Pega o prato de comida, vai sentar”. “Cê vai devolver o prato aqui. O talher ali.” “Num quer comer, joga aqui.” Entendeu? Tudo é uma questão de orientação.

Para cada dia da semana a rotina das crianças contempla uma atividade externa à sala de aula. Às segundas-feiras eles vão à biblioteca retirar livros para levar pra casa. Às terças e sextas feiras eles vão brincar no parque e quartas e quintas-feiras, eles têm aula de Educação Física.

PA – (...) Ó de segunda-feira eles vão na biblioteca e de terça eles vão no parque. De quarta eles fazem educação física. De quinta eles fazem educação física e de sexta eles vão no parque.

P – Todo dia tem uma atividade?

PA – Todo dia tem alguma atividade pra sair da sala de aula. Da rotina.

A rotina acima apresentada se refere ao primeiro ano A. Entretanto, as atividades externas à sala de aula acontecem nas três classes, variando o dia. Isso parece já ser acordado entre as professoras:

PB – Educação física já é da grade daqui. Os brinquedos nós que conversamos, as professoras do primeiro ano e falamos, por exemplo, o dia que tivesse educação física não teria parque. Então é duas vezes educação física, duas vezes parque e um brinquedo.

PA – A gente, as professoras do primeiro ano, a gente faz um horário mais adequado, pra não bater as três salas no parque, pois só pode no máximo duas de cada vez pra não ficar muito aluno. A gente adequa esse horário e manda pra coordenação e pra direção pra ver se eles aprovam. Aprovado, a gente pode trabalhar.

As crianças já estão habituadas, conhecem e aprovam a organização da rotina.

P – Biblioteca é uma vez por semana?

PA – É uma vez por semana.

P – Aí eles podem pegar o livro e levar pra casa?

PA – Eles levam pra casa e ficam uma semana com o livro em casa.

(...)

PA – (...) eles já chegam e falam: “ah tia, hoje é dia de parque”.

P – O que você mais gosta aqui?

C14 (C) – Gosto de ir na biblioteca.

P – Na biblioteca? Por que (...)?

C14 (C) – Porque lá tem livro, e a gente lê... E eu gosto sabe de biblioteca.

Grande parte das famílias alegou conhecer o espaço físico da escola, e mais ainda a organização da rotina escolar. Isso se deve ao fato das professoras e ou direção da escola passarem informações acerca da rotina em reuniões de pais e bilhetes e porque algumas crianças contam diariamente em casa o que fizeram na escola. O depoimento que segue, retrata isso:

F7²⁴ – Sei que de quarta... Bem, segunda é biblioteca, terça é parque, quarta e quinta ginástica, sei por causa dos sapatos. Muitas crianças iam nos dias de educação física de chinelo, de sandália,... Então a professora não deixa fazer. Então aí ela já alerta todo mundo: “Ó, tal dia é tal dia, tal coisa é tal

²⁴ Entende-se por F, família. F1 corresponde aos familiares da C1 (criança 1), F2, aos familiares de C2 e assim por diante.

coisa,...”. É claro que tem sempre gente que esquece, sempre ela fala: (se referindo à filha) “Ah, minha amiga não pôde fazer tal coisa porque ela foi de sandália”. Aí eu: “Por que não faz descalça?”, “Ah, porque a professora não deixa”. Eu falo que tem que ir de sapato, de tênis confortável”.

P – Ela sabe também?

F7 – Ela também já sabe. Ela sabe. Ce fala: “hoje é quarta-feira”, ela fala: “hoje tem educação física”. “Hoje é tal dia”. Ela fala: “hoje tem parque”.

P – Ela já até se acostumou com a rotina?

F7 – Ela já acostumo, já acostumo.

Quatro das quinze famílias alegaram conhecer muito pouco ou nada sobre a escola.

P – Você tem conhecimento do funcionamento da escola?

F12 – O funcionamento da escola?

(...)

F12 – Não. Não sei não. Não sei mesmo.

(...)

F12 – A disciplina, o que eles fazem, quais os horários, quantas refeições, não sei...

F14 – Não muito (risos). Que nem aqui eu nem sabia que tinha essa sala com computador, mas acho que é só pros maiores, né?

Relacionamento das crianças na escola

O relacionamento das crianças com colegas pareceu ser saudável. Todos os entrevistados declararam ter amigos na escola e os caracterizam como legais. Quando perguntados sobre quem são os amigos e o que fazem juntos, todas as crianças revelaram nomes e declararam o compartilhamento em brincadeiras, seja no recreio (momento em que permanecem na quadra) ou na educação física. O depoimento da C2 revela claramente isso:

P – (...) Você tem amigos?

C2 (A) – Amigos? Tenho.

P – Quem são os seus amigos?

(...)

P – Como que eles são?

C2 (A) – Legais.

P – Legais? Você gosta de fazer o que com eles?

C2 (A) – Gosto de brincar quando vamos no parque, gosto de brincar quando vamos na quadra.

A presença dos amigos e os momentos lúdicos com esses são tão importantes que aparecem em um dos desenhos:



Figura 24: Desenho da escola – C8

A C8 apresenta no desenho um amigo, ele, mais um amigo e uma amiga brincando na hora do recreio.

De fato, as observações puderam apreender um relacionamento saudável entre as crianças. Raramente foram identificadas desavenças de quaisquer naturezas. Nos recreios brincam bastante e na sala de aula apresentam posturas típicas de crianças dessa faixa etária: conversam, trocam materiais, “ficam de mal” e logo se entendem e se ajudam. Alguns depoimentos comprovam isso:

C11 (B) - As veiz nós fica meio de mal, depoi bem...depoi fica de mal...Troca de estojo...

P – Troca até de estojo?

C11 (B) – Troca.

(...)

C11 (B) – (...) Só nós três. Fica de mal... depoi fica de bem.. (...)

P – Mas são amigas?

C11 (B) – Somo.

P – E você tem amigos (...)?

C14 (C) – Tenho.

P – Quem são os seus amigos?

C14 (C) – (...)

P – Ah... Legal. E, o que vocês fazem, você e seus amigos?

C14 (C) – Ah... qui nem... Na educação física (...) jogamo vôlei, (...), o dia que a gente foi no parque nói brincamo de pega-pega, e (...) nós ajuda, assim...nóis ajuda um ao outro fazê lição.

Uma única criança apresenta uma situação adversa quanto a um colega de outra classe, que, comprovadamente pelas observações, é de fato uma criança indisciplinada, agitada²⁵:

P – E você tem amigos?

C12 (C) – Tenho. Bastante.

P – Como que eles são? Os seus amigos?

C12 (C) – É... Um monte.

P – Eles são legais?

C12 (C) – São. Tem uns que... Do Lucas²⁶ assim..., Ele até briga mais depois qué ce amigo e a gente não qué.

P – Quer brincar e vocês não querem?

C12 (C) – A gente num qué porque faiz uma coisa, depois faiz outra e depois vai lá querer ser amigo...? Num dá.

Foi exclusivamente essa criança, o único sujeito que disse negar a participação de um colega para as brincadeiras.

Três tipos de envolvimento puderam ser constatados nos depoimentos das famílias: relação criança-funcionários (incluindo direção e coordenação), relação criança-professora e relação criança-criança.

Sobre a relação criança-funcionários, é possível dizer que não são todos os alunos que têm contato estreito com o diretor, a vice-diretora e a coordenadora da escola. Esse fato se dá provavelmente pelo fato de que eles não convivem diretamente com esses profissionais. Ainda assim, algumas crianças já comentaram algo em casa sobre eles. Quanto aos outros funcionários (inspetores de alunos, merendeira), segundo os pais, os alunos parecem conhecê-los e respeitá-los. Uma criança reclamou em casa que o pessoal da limpeza fala palavrão e uma única exceção afirmou que o filho não tem contato com os funcionários da escola:

P – E com o pessoal da escola ele tem amizades? Funcionários, merendeiras?

²⁵ Este aluno aparece em vários depoimentos das crianças. Ele destaca por ser extremamente agitado e indisciplinado e não é um dos participantes desta pesquisa.

²⁶ O nome da criança foi trocado para preservar sua identidade.

F8 – Não, não.

P – Ele comenta alguma coisa, já comentou?

F8 – Não.

A mãe torna claro que o filho não fala sobre os funcionários em casa e, portanto ainda assim, não tem como afirmar que esse envolvimento não existe.

F2 – Às vezes ela conversa sobre o diretor, porque acho que tem pouca convivência né? Mas às vezes ela fala: “Ah! Aquele lá é o diretor!”

Sobre a relação criança-professora, todos os pais revelaram que os filhos gostam demais das professoras, comprovando um relacionamento satisfatório. Duas famílias disseram que a criança “ama” a professora e uma única mãe, também representando a F8, disse que se preocupa que a professora pegue “birra” de seu filho e que se mantém atenta ao relacionamento entre ambos.

F5 – Ela ama a professora. Ela gosta muito da professora. (...) eu sei que ela gosta muito. Então você vê que ela fala muito bem da professora, que quer dá presente de aniversário, já sabe os gostos da professora. Fomos comprar um presente que ela escolheu: “a minha professora gosta disso; gosta daquilo”. (se referindo à fala da filha).

Sobre as relações criança-criança, também pareceu às famílias ser saudável; normal. Todas disseram que o filho tem amigos na escola – inclusive advindos da mesma CEMEI e por já se conhecerem o relacionamento foi favorecido. Ninguém citou situações adversas e/ou críticas entre as crianças. Apenas uma família relatou que a filha já passou por algumas situações conturbadas na escola por conta de um colega de classe e por preconceito, mas providências foram tomadas e os problemas sanados.

As três professoras também acreditam que o relacionamento entre as crianças seja saudável embora às vezes apresentem desentendimentos que não se estendem por muito tempo. Algumas crianças no início do ano apresentaram mais afinidade com àquelas outras advindas da mesma CEMEI. Mais com o passar do tempo, o relacionamento entre todos foi se estreitando.

PC - No começo do ano alguns estranharam um pouquinho, batiam, brigavam, agora já melhorou muito. Ai cê percebe quem estudou junto, aquela turminha que estudou junto, que veio tudo junto, e aquela turminha que veio da outra escola... Agora já ta todo mundo junto, mas no começo do ano, cê percebe bem quem que é amigo de quem. Né?

A PA revela uma particularidade que as outras professoras não expuseram:

PA – Então, eu acho que eles se ajudam bastante. Quando uma criança não sabe, a outra quer ajudar. (...) Não tem essa questão de erro, de ficar zombando. Não tem. Dentro da sala de seis anos não tem isso. E isso é muito bom. (...) Tudo pra eles é bonito. (...) Eles falam que tá lindo pra incentivar os amigos.

Uma criança do primeiro ano B relata uma dada situação sobre relacionamento e revela a postura da escola diante desta. Esta aluna conta para pesquisadora que já foi para direção uma vez junto com outras colegas. Interessada em levantar os motivos que levam uma criança à diretoria, a pesquisadora pergunta:

C11 (B) – Eu fui (...)

P – Já... Por que?

(...)

C11 (B) – Porque nós chamamos uma menina de negra. Daí, fudeu!

P – Por que vocês chamaram ela de negra?

C11 (B) – É. Porque ninguém queria brincar com ela. Nós somos burra né? É melhor brincar, né?

Essa prática descreve uma tentativa da escola de repreender uma atitude que julgou ser preconceituosa por parte das meninas com uma aluna negra. Não foi possível averiguar se de fato as meninas não quiseram brincar porque a colega é negra ou se a estavam caracterizando apenas.



Desenho da família – C9

CAPÍTULO IV: O trabalho docente e a inserção no primeiro ano

“Eu gosto de aprender as continhas, aprender ler e escrever.”

CAPÍTULO IV

O trabalho docente e a inserção no primeiro ano

Este capítulo também discorrerá sobre o contexto escolar, exclusivamente acerca das percepções sobre o ensino fundamental – e retrata duas categorias que são comuns a observações e depoimentos de crianças, famílias e professoras: trabalho docente e inserção no primeiro ano; além de apresentar também expectativas acerca da escolarização e do primeiro ano, reveladas por famílias e professoras.

Trabalho docente

Muitos foram os dados que puderam ser coletados e que revelaram direta ou indiretamente aspectos do trabalho realizado pelas três professoras de primeiro ano: algumas informações preliminares sobre quem são as professoras na perspectiva das crianças e responsáveis, o trabalho propriamente dito, a rotina da sala de aula e suporte da secretaria da educação e da direção ao trabalho docente.

Dentre os sujeitos, os alunos foram os que mais enfaticamente caracterizaram as professoras. A classe, a sala dos professores, a figura da professora e os alunos apareceram em alguns dos desenhos realizados pelas crianças. Parece esse ser, de fato, um papel importante para os alunos.



Figura 25: Desenho da escola – C15

O desenho do ambiente escolar representado pela figura 25 é todo colorido; e eleva a alegria do contexto. A criança diz ter desenhado a diretoria, a classe e a sala dos professores – revelando a importância desses ambientes na escola.

Em geral as professoras são muito bem quistas pelos familiares dos alunos e pelas próprias crianças. Ambos gostam das professoras e parecem satisfeitos, as caracterizando como boas, legais, inteligentes, carinhosas, atenciosas, excelentes, maravilhosas, ótimas – independente do primeiro ano em que atua.

Alguns alunos apresentaram a professora como legal; porém brava em determinadas situações como indisciplina na sala de aula.

P – Agora fala um pouquinho pra mim da professora (...), como que ela é?

C2 (A) – Boazinha, bonita.

P – É?

C2 (A) – Eu gosto dela.

C1 (A) – Tem cabelo loiro e olho preto.

P – E o que você acha dela?

C1 (A) – Bonita, legal.

P – Que mais?

C1 (A) – Inteligente.

C3 (A) – Ela é legal.

P – É?

C3 (A) – De vez em quando ela é legal, de vez em quando ela é brava.

P – Quando que ela fica brava (...)?

C3 (A) – Hum... De vez em quando.

P – Em que situação? Por que ela fica brava?

C3 (A) – Porque tem gente que não obedece ela.

P – Ah...E você obedece?

C3 (A) – Obedeço.

C15 (C) – Ela é meio brava e meia boazinha.

P – Meio brava e meio boazinha? Por que? Me explica melhor.

C15 (C) – Por causa que tem gente que faz bagunça, às vezes ela dá um grito.

P – E quando o pessoal não faz bagunça?

C15 (C) – Aí ela não faz nada.

P – (...) Agora eu quero saber da professora (...) Como que ela é, (...)?

C8 (A) – Um pouquinho brava...

P – É? Quando ela fica brava?

C8 (A) – Quando a classe fica gritando...

P – E se a classe não está gritando?

C8 (A) – Ela num grita.

P – Aí ela num grita?

C8 (A) – Não.

P – E aí, ela é boazinha?

C8 (A) – Sim.

C9 (B) – Ela é legal, mas quando bagunça ela grita.

(...)

P – Que mais?

C9 (B) – Ela é boazinha.

Crianças de sala de aula diferentes apresentaram considerações semelhantes quanto às professoras, o que torna possível constatar que as formas de trabalhar e de se relacionar com os alunos em sala de aula são equivalentes.

Os pais também revelaram suas percepções sobre a professora e o trabalho docente. Alguns destacam a paciência que elas têm com os alunos.

F4 – Ah... A professora dela é excelente assim... É muito atenciosa com a gente, a gente vai lá e pergunta as coisas da Maria Eugênia²⁷ e ela é muito atenciosa. Eu gosto muito dela! Não tenho do que reclamar!

F10 – Eu gosto dela. (...) Eu gosto. Eu acho que ela tem bastante paciência com as crianças.

F9 – Ótima! Não tem o que falar. É nota dez! Se tivesse nota maior, eu dava nota maior.

As perguntas das entrevistas com crianças possibilitaram que elas revelassem o que mais gostavam e o que não gostavam em sua professora. A grande maioria dos entrevistados – independentemente da turma em que se encontra A, B ou C - revelou que o que mais gostam na sua professora são as lições que ela dá. Quatro alunos não souberam identificar um único aspecto que gostassem mais, declarando então que gostavam de tudo na professora.

P – (...) O que ela faz? O que você mais gosta?

C1 (A)– Quando ela dá lição no caderno, e quando ela dá lição na folhinha.

P – E você gosta de fazer lição?

C1 (A) – Sim.

P – Gosta?

C1 (A) – Gosto.

A figura 26 revela por meio do desenho, o depoimento da C1, anteriormente descrito.

²⁷ O nome da criança foi trocado para preservar sua identidade.



Figura 26: Desenho da escola – C1

Através da figura, a criança apresenta a professora “dando lição”; justamente o que a C1 declara mais gostar na sua professora, assim como outros alunos:

P – O que você mais gosta nela?

C5 (A) – Que que eu mais gosto?

(...)

C5 (A) – Lição. Da lição.

P – Lição. Você gosta quando ela dá lição?

C5 (A) – Gosto.

C15 (C) – Quando ela fica boazinha e quando ela dá bastante lição.

PA em sua entrevista confirma:

P – As crianças apresentam preferência por alguma atividade? O que elas mais gostam de fazer?

PA – Que eu percebo assim? Deixa eu ver... Depende da criança. Tem criança que gosta mais de atividade em caderno, tem criança que gosta mais de atividade em folha. (...)

P – E eles apresentam chegam a apresentar preferências assim, por fazer atividade em folha ou ir brincar no parque, por exemplo? Eles já chegam a apresentar essas preferências?

PA – Tem criança que gosta de fazer atividade. Eles gostam de fazer atividade! Por exemplo, se um dia eu levar eles só pra brincar, ficar o dia inteiro brincando, eles vão me cobrar. “Tia, mas hoje a gente não vai fazer lição?” Porque eu já fui cobrada disso quando tava tendo os ensaios... Entendeu? Aí eles me cobravam isso, que eles queriam lição.

O depoimento de uma única criança se diferencia dos demais uma vez que esta revelou gostar na sua professora o fato de ela permitir que as crianças conversem após terminarem uma atividade.

C12 (C) – O que eu mais gosto?

P – É.

C12 (C) – Quando ela deixa conversá depois que acaba.

Quando questionadas sobre o que não gostavam na professora, seis crianças responderam prontamente “nada”, declarando que não há nada que elas não gostem. Quatro disseram que não gostam quando a professora grita, fica brava e/ou xinga os alunos – embora fique claro que essa não é uma prática constante, mas que surge em situações específicas. Os alunos 13 e 14 vão além: disseram sentir-se prejudicados quando a professora grita. A C13 acusa sentir dificuldade em “usar a cabeça”; “pensar”; e o aluno 14 torna claro que tal prática interfere no desempenho dele em atividades escolares.

P – O que você não gosta que ela faz?

C13 (C) – Quando ela grita eu não consigo usar a cabeça.

P – Você não gosta quando ela grita? Por que?

C13 (C) – Por causa que ela grita muito alto e eu não consigo pensar.

P – E por que ela grita de vez em quando?

C13 (C) – Porque os meus amiguinhos, às vezes são uns chatos.

C14 (C) – Quando ela dá uns gritos muito altos, eu esqueço a parte que eu to. (se referindo à lição)

P – (...) Por que ela grita às vezes?

C14 (C) – Num sei, porque tem uns alunos que é arteiro, ela tem que dar uns gritos, fingindo que tava xingando.

Uma única aluna, a C11, revelou como aspecto negativo na professora, quando esta a separa de uma amiga, solicitando que sentem em lugares distantes na sala de aula. Ela disse gostar de conversar com a amiga e a professora interrompe essa prática, por elas estarem falando demais.

Acerca de conteúdos e práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, as observações revelaram que a exposição oral é uma técnica comumente utilizada entre as professoras – que buscam através da oralidade transmitir conhecimentos aos alunos. Quase todas as informações transmitidas eram posteriormente escritas na lousa em letra bastão²⁸ e os alunos reproduziam tais escritos no caderno por meio deste mesmo tipo de letra. A letra cursiva²⁹ raramente pôde ser observada. A letra bastão ou de fôrma maiúscula possui formato mais simples, oferece maior facilidade no traçado de crianças menores que ainda não desenvolveram totalmente a coordenação motora fina para a escrita. É indicada para letrar os alunos porque aparece em embalagens, livros, teclas do computador, jornais, revistas, ônibus, placas de rua, cartazes e em muitos outros lugares, dos quais a criança tem acesso diariamente. Brunetti (2007) verifica que este é também o tipo de letra utilizada pelas professoras das Escolas Interativas do município de Araraquara/SP:

[...] as professoras revelaram que os alunos apresentavam muita dificuldade para iniciar a escrita das letras dessa forma (se referindo à letra cursiva) e, por isso, o trabalho era desenvolvido com destaque para o uso da letra bastão. (BRUNETTI, 2007, p. 96)

Todas as observações em sala de aula contemplaram atividades voltadas para a sistematização da alfabetização. A rotina diária basicamente se constituía por: atividades no caderno ou livro didático, jogos com letras, leitura e pintura e desenho - como consequência de leitura e/ou escrita.

O depoimento abaixo merece ser descrito na íntegra porque revela a prioridade que a professora atribui para a alfabetização.

P – Quais conteúdos que você trabalha com as crianças?

²⁸ A letra bastão é também conhecida como “letra de forma” ou “letra de máquina maiúscula”. Exemplo: A B C D E... A FLOR É AMARELA.

²⁹ A letra cursiva é também conhecida como “letra de mão”, “letra que se assina o nome”.

PB – Tudo um pouco, eu acho. Mais é mais,... O que mais é assim, eu vejo, é mais a parte da alfabetização.

P – Porque você prioriza a alfabetização?

PB – Porque eu vejo que eles tão no caminho. Eles tão em busca disso. Então eu vou adaptando.

P – E você de fato, prioriza?

PB – Priorizo a alfabetização.

P – Você acha que é o mais importante?

PB – A questão é porque eu to vendo assim, porque... cê vai procurar o objetivo dos seis anos, num encontra. Então a gente vai adaptando.

O depoimento da PB revela o que a pesquisadora pôde constatar das observações. Testemunho muito semelhante aparece na fala da PA:

P – E quais conteúdos você trabalha com as crianças? Você falou que tem um horário pra história, geografia, ciências, português... Como que você trabalha isso? Como são divididos os conteúdos?

PA – Tem bastante coisa.

P – Você prioriza algum conteúdo?

PA – Priorizo a alfabetização.

P – Por quê?

PA – Há... Porque é assim, no primeiro ano você tem que sair já alfabetizado. Porque ô que acontece? A gente prioriza a alfabetização, mas dentro do ensino da alfabetização você vai trabalhar as outras matérias. Por exemplo, você vai trabalhar ciências. Órgãos do sentido. Você já ta trabalhando alfabetização dentro disso, porque pra eles, por exemplo, você dá um texto, você faz uma atividade de cruzadinha, alguma coisa que eles tem que procurar palavras... Primeiro eles falam pra que serve, trabalha ciências, e a hora que eles vão fazer a atividade, querendo ou não, eles vão estar trabalhando com a língua portuguesa. Porque eles vão escrever, vão tentar ler.

P – E você falou agora que no primeiro ano eles têm que sair alfabetizados. Por que?

PA – Não, não tem que sair, entendeu? Mas a gente caminha pra isso.

P – Por quê?

PA – Não é que eles têm que sair alfabetizados. A gente caminha pra isso, porque eu acho... (...) no entanto, se tiver algum aluno que não for sair alfabetizado, eu não fico martelando em cima disso. A maioria vai sair, porque eles têm capacidade. (...) Então não é assim, não é que eu priorizo, é que a língua portuguesa ta dentro de todas as matérias. É isso que eu te falei, entendeu? Dentro de ciências, você ta trabalhando ciências, mas não tem como você desvincular a língua portuguesa.

Mesmo afirmando que trabalham outras disciplinas, as professoras garantem que estas estão atreladas à leitura e a escrita, e, portanto a prioridade para alfabetização. PA revelou à pesquisadora que seus alunos tinham que sair alfabetizados do primeiro ano. Quando questionada sobre o assunto, disse que “caminha pra isso” e, seguida, completa: “a maioria

vai sair, porque eles têm capacidade” – revelações que mesmo indiretamente indicam que está trabalhando pra isso. As crianças confirmam a ênfase dada pelas três professoras ao processo sistemático de alfabetização.

P – O que você está aprendendo a fazer?

C12 (C) – Juntar as palavras...

P – O que ela te ensina?

C3 (A) – Um monte de coisas.

P – É? O que?

C3 (A) – Ah... Me passa lição, ensina a gente a ler, ela... Ela põe a lição na lousa e pede depois pra gente ler.

(...)

P – O que você aprende na escola então?

C3 (A) – Aprendo a ler.

P – E o que que a professora te ensina?

C1 (A) – Ler e escrever.

P – Ler e escrever? Como ela te ensina?

C1 (A) – Ela fala qual letra é com a outra.

A aluna C7 diz que, na escola, aprende tudo. Quando questionada sobre essa quantidade de coisas, resume o “tudo” em ler e escrever, reforçando mais uma vez a prática de leitura e escrita na sala de aula e compartilhando da mesma sensação que outra criança de outra classe:

P – Que que você aprende (...) nas aulas?

C7 (A) – Tudo.

P – Tudo o que?

C7 (A) – Escrever e ler.

P – E o que que a professora ensina pra você (...)?

C13 (C) – A lê, a escreve.

P – Que mais?

C13 (C) – Só.

P – Só? A ler e a escrever? Ce gosta? Como que ela ensina a ler?

C13 (C) – Juntando as palavrinha. Ela fala pra juntar as palavrinha e, falando assim BA, pra falar BANANA, daí eu aprendo.

P – Legal... E que que ce aprende então aqui na escola?

C13 (C) – Há... Muitas coisas.

P – O que?

C13 (C) – A lê, a escrever.

Entrar mais cedo no ensino fundamental vem significando também experimentar mais precocemente a cultura da escrita. Isso se confirma na pesquisa em questão e em outros estudos acadêmicos (Brunetti, 2007; Silva, 2008) - uma vez que comprovam que todo trabalho pedagógico realizado em salas de aula de crianças de seis anos vêm sendo permeados pela alfabetização. Segundo Frade (2007), as crianças de seis anos da atualidade chegam à escola com experiências de usos sociais da escrita diferentes daquelas crianças que ingressavam na escola no início do século XX. As crianças de hoje sofrem os efeitos da disseminação da cultura escrita na publicidade, na burocracia, na circulação de bens de consumo, telas de televisão e outros. Isso facilita o processo de escrita para os educandos. “O letramento está surtindo os seus efeitos, a sociedade da escrita está realmente penetrando e modificando habilidades de crianças que chegam à escola”. (FRADE, 2007, p.106)³⁰

Em geral, a rotina das salas de aula é composta da seguinte forma: as crianças chegam e se acomodam. Todo dia as professoras iniciam a lousa com o cabeçalho, que inclui o nome da escola e a data. Este é composto por nome da escola, seguido pelo nome do município, data e dia da semana. Essa parece ser uma estratégia comum às professoras. Brunetti (2007) em sua pesquisa localiza formato semelhante e descreve: “A organização da rotina do dia era acompanhada da escrita do cabeçalho, constando o nome da escola, da cidade com a respectiva data e o nome da criança.” (BRUNETTI, 2007, p. 95) Um aluno do primeiro ano A – participante desta pesquisa - quando questionado acerca do que a professora lhe ensina, responde prontamente:

C6 (A) – Há... Ela me ensinou a escreve São Carlos, o nome da escola... Assim eu sei. Eu num esqueço isso daí.

O aluno prova que a prática é diária.

Em seguida, as professoras realizam uma leitura para os alunos e procedem com atividades em folha ou caderno até o horário do recreio. Na maioria das vezes entregam as atividades a eles primeiro e em seguida procedem com as orientações. Grande parte dos alunos demonstrou clareza quanto à rotina da sala de aula.

³⁰ Soares (2004) aponta diferenças entre os termos “alfabetização” e “letramento”. Segundo a autora, alfabetização se refere à aquisição do sistema convencional da escrita e letramento ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

C14 (C) – Aprendo é... Desenho, e... “Complete a figura”, e... cabeçário. (se referindo a cabeçalho)

P – O que a professora ensina pra você?

C7 (A) – Ela ensina um monte de lição, ela ensina.

P – O que?

C7 (A) – Ela ensina lição assim, ela passa na lousa, ela passa o nome da escola, passa negócio que coloca a data, passa uma folhinha que é pra escrever o nome e colocá a data...

Enquanto as crianças executam o proposto, as professoras as atendem conforme sentem necessidade ou conforme esta é apresentada pelos alunos. Em alguns momentos, as professoras mantêm o mesmo tema a toda a classe, mas diversifica o grau de dificuldade da atividade conforme os níveis de escrita em que os grupos de alunos se encontram.

PB – É, por exemplo, se eu dou uma musiquinha. Pros que sabem ler e escrever, escrevem a musiquinha. Pros que tão quase escrevendo, a escrevem com alfabeto móvel. Pros que num sabem nada, escrevem uma palavrinha da musiquinha.

Foi possível constatar que a escola está seguindo as orientações do MEC. As atividades de sala de aula são extremamente contextualizadas. Conforme as orientações gerais do MEC (BRASIL, 2004, p.21), “[...], as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos”. Na Páscoa, por exemplo, as professoras trabalharam a temática, explicaram aos alunos, construíram um texto coletivo na lousa sobre Páscoa, cantaram canções relacionadas, e outros. A professora C trabalhou com um jogo que se constitui da seguinte forma: cada criança recebe uma caixa de fósforo que tem na frente colada uma figura que representa um símbolo da Páscoa (ovo, por exemplo). Dentro da caixinha de fósforo estão as letras que formam a palavra correspondente ao desenho (no caso, ovo). O objetivo era que a criança conseguisse formar a palavra e, havendo necessidade, a professora a auxiliava no processo. Esse é somente um exemplo de atividade lúdica direcionada à alfabetização e contextualizada à situação. O contexto é muito trabalhado. Se a temática era frutas, por exemplo, no outono – uma aula era dedicada às frutas. Os alunos tinham que falar nome de frutas. A professora ia compondo a palavra na lousa juntamente com as crianças. Depois, elas copiavam as palavras e em seguida produziam um texto coletivo sobre o assunto. Em seguida, cantavam uma música de frutas. “[...], 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) Essa é uma prática comum às três professoras (PA, PB e PC).

Frade (2007) acredita que se pode trabalhar o mundo da escrita com as crianças desde o momento em que elas “[...] vejam sentido nas atividades que realizam e desde que a escola e a sociedade indiquem para elas os benefícios de usufruir do mundo da escrita” (FRADE, 2007, p.83). E é dessa forma, que as professoras vão trabalhando as sílabas, uma a uma. Iniciaram o ano ensinando BA-BE-BI-BO-BU-BÃO. Em seguida, CA-CO-CU-CÃO e assim por diante. Entretanto, as crianças não ficam incansavelmente copiando ou repetindo sílabas. Estas são apresentadas, mas inseridas uma a uma de forma contextualizada, conforme já foi apresentado acima. Outra estratégia utilizada é a análise fonológica da palavra. As três professoras falam com ênfase as sílabas para as crianças, quando vão escrever uma palavra na lousa, ou constituir um texto coletivo, por exemplo. Trabalham constantemente com o som das letras e palavras. Através dos sons, mostram às crianças que pode haver semelhanças sonoras entre as palavras que começam ou terminam da mesma forma. Uma situação comum é as professoras elaborarem uma lista de palavras na lousa junto com as crianças. “Quem pode falar um animal com A? E com B? E com C?”. E, conforme as crianças e/ou elas vão se lembrando de palavras, a professora vai falando com ênfase a palavra e escrevendo sílaba a sílaba na lousa também solicitando ajuda das crianças para isso. Terminada a lista de A a Z, as crianças copiam as palavras no caderno de classe. Uma estratégia utilizada pelas professoras para facilitar o entendimento dos alunos era a de inserir linhas na lousa, conforme as linhas dos cadernos das crianças. Com o decorrer do ano, essa estratégia foi sendo dispensada por não ser mais necessária. Outra atividade interessante observada foi a constituição de acrósticos³¹ na lousa com a participação das crianças, que precisam identificar as letras e completá-las com palavras.

PA – Todo dia eu faço o acróstico. O acróstico eu trabalho com o nome deles. Então é cada dia o nome de uma criança.

Frade (2007, p.101) afirma “[...], que o contexto de uso da escrita é fundamental em qualquer etapa de aprendizado da leitura e da escrita”.

Uma única observação completou atividades de recorte e colagem.

Silva (2008) e Brunetti (2007) são autoras que também realizam trabalhos que envolvem o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove anos. A primeira, em sua pesquisa

de mestrado, conta com dez professoras de primeiro ano, atuantes tanto em rede pública como em particular e constata que tais professoras também trabalham alfabetização com seus alunos de seis anos, logo no início do ano letivo.

No caso do ensino das letras, as professoras disseram utilizar os nomes das próprias crianças e de objetos conhecidos por elas e ainda pequenos textos que tivessem a brincadeira como foco, como era o caso de adivinhas, cantigas, contos infantis, parlendas, quadrinhas, dentre outros. Com isso, passavam a inserir a criança no universo escolar e aproximá-la do conhecimento formal.

Aos poucos, com o conhecimento das letras, passavam à escrita de diferentes palavras e mesmos de pequenos textos. (SILVA, 2008, p.87)

Nesta citação, se pode verificar que o trabalho que as dez professoras que foram pesquisadas por Silva (2008) realizam com alunos de seis anos, também é voltado para alfabetização dos alunos e contextualizado, assim como o das três professoras da pesquisa em questão. Brunetti (2007, p.103) também comprova: “[...] foi possível notar uma ênfase maior na realização de atividades sobre a escrita, o que evidenciava a ansiedade das docentes em direcionar ao máximo o trabalho para a sistematização da alfabetização.”

A PC por trabalhar a mais tempo na instituição e com primeiros anos percebe que há uma expectativa por parte dos pais e da escola para que as crianças estejam alfabetizadas no final do ano letivo. Expectativas que chegam a pressionar o docente do primeiro ano – que tem clareza que não é obrigado alfabetizar, mas acaba trabalhando pra isso.

P – E quando você fala assim: “a gente num tem a obrigação de alfabetizar”, quem falou isso para vocês?

PC – Quando começou o primeiro ano foi colocado isso.

P – A prefeitura colocou?

PC – É. A equipe pedagógica da prefeitura né?! Eles colocaram: “a gente vai trabalhar com alfabetização num ambiente alfabetizador, né?!” Mas... A idéia era assim, no final do ano cê tinha que deixar pelo menos o aluno silábico com valor, com valor sonoro, quer dizer, já é um processo da alfabetização.

(...)

P - E por que o predomínio em português? Por que o predomínio na alfabetização?

PC – Porque isso é cobrado da gente depois, né?! Sinceramente, vai ser cobrado, chega no final do ano, toda reunião, conselho, querem que fale as crianças quantas crianças tão em cada nível,... Chega no final do ano, quantas crianças tão alfabetizadas, quantas não tão.

³¹ Composição poética em que o conjunto das letras iniciais formam determinadas palavras.

P – Cê sente uma cobrança por parte da escola?

PC – Sim. Chega no segundo ano ai começa as reclamações. A gente, quando começou o primeiro ano, ficou muito claro: não tinha obrigação de alfabetizar. Claro, a gente tem um esforço pra isso, mas a gente num tem essa obrigação.

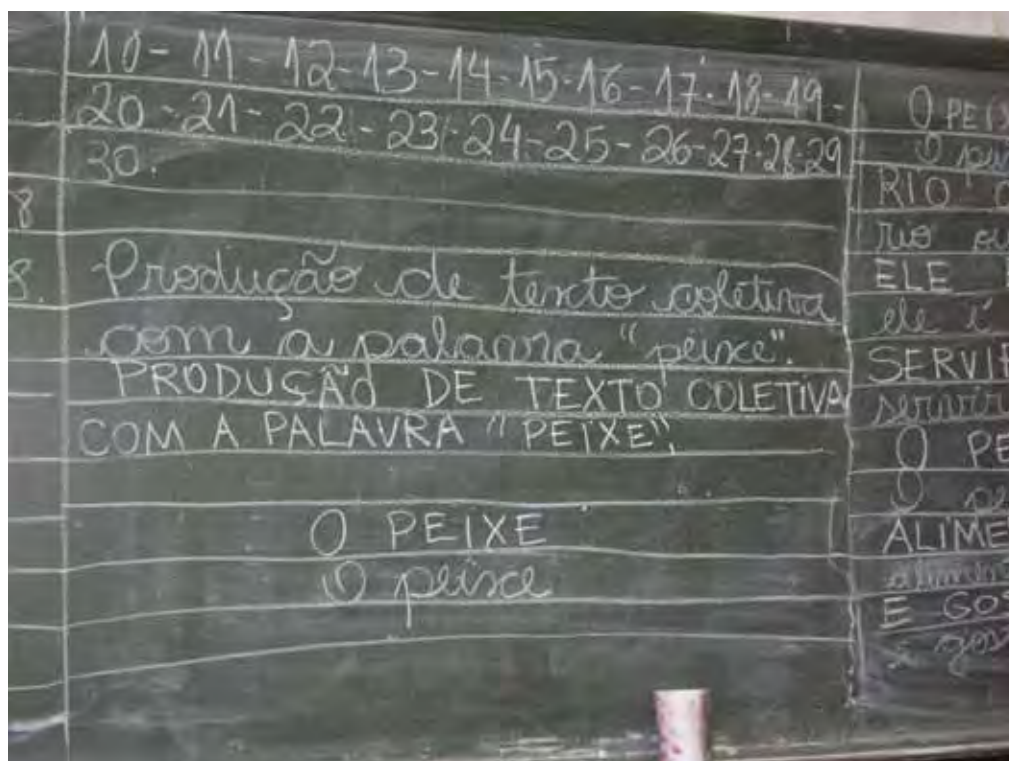


Figura 27: Organização da lousa

É possível, por meio da figura 27, verificar a organização da lousa feita por uma das professoras. Na parte superior dela, vêem-se números – o que indica o ensino de matemática. Logo abaixo, um exemplo de texto coletivo. Interessante observar que, embora a letra bastão seja predominantemente trabalhada, a professora aí introduz a letra cursiva. Toda a lousa é traçada com linhas de giz, simbolizando uma página de caderno brochura, o qual é utilizado pelas crianças.

Prova de que os alunos estão aprendendo, entre outras coisas, a escrever no primeiro ano é o desenho da C9, representado pela figura 28:



Figura 28: Desenho da escola – C9

O desenho apresenta cores, corações e flores. Na figura, a aluna representa a sala dos professores e a biblioteca, inseridas dentro do prédio da escola. Ela escreve, sem pedir ajuda à pesquisadora, palavras que descrevem o que ela desenhou: escola, professora e biblioteca – o que revela que ela já sabe escrever aos seis anos de idade.

Quando questionadas sobre o que fazem no primeiro ano, os alunos ainda apresentaram: desenhos e pinturas, números e brincadeiras; seguidos do que fica dado como prioridade: leitura e escrita. Os depoimentos comprovam:

P – Mas você trabalha matemática também com eles, né?

PB – Ah, sim. A gente trabalha um pouco de tudo. História, geografia,...

P – Mas há um predomínio para alfabetização?

PB – Sim. Pra alfabetização e matemática.

P – O que você faz no primeiro ano?

(...)

C2 (A) – Lição.

P – Lição, que mais?

C2 (A) – Desenho.

P – Desenho.
C2 (A) – Pintura, a gente pinta assim, tudo.

C10 (B) – Faço lição em folha assim... Que nem no caderno. Faço desenho...
P – Jóia.
C10 (B) – E o desenho é pra pintá. Eu também pinto.

C13 (C) – Eu desenho, eu pinto. E eu aprendo.
P – Ce aprende o que?
C13 (C) – A lê, a escreve.

O desenho e a pintura estão efetivamente presentes nas atividades de sala de aula, mas nunca de forma exclusiva. A leitura e a escrita sempre aparecem. O mesmo acontece com o conteúdo números. Crianças de classes diferentes comprovam:

P – E o que que a professora ensina pra você?
C9 (B) – Ela ensina B com A, BA, ela ensina a fazer continha, ela ensina...Ensina a lê.
P – E fazer conta?
C9 (B) – A escrever...
P – Escrever. Jóia. O que ce aprende então na escola?
C9 (B) – Eu aprendo a ler, a escrever.

C15 (C) – Ela ensina (...) um monte de coisa... Ela... Às vezes ela dá lição de números, às vezes ela dá lição no livro e às vezes ela dá lição no caderno.
(...)
P – E o que que ce aprende então aqui?
C15 (C) – Aprendo a fazer continha, aprendo a escrever e aprendo... A respeitá o professor e os colegas.

Conforme observado pela pesquisadora, professoras, familiares e crianças também confirmam que a matemática é comumente utilizada; porém com menos intensidade que o português.

F12 – Ele ta aprendendo a ler a escrever, e os números alguma coisa... Pouco, né de números? Mais mesmo é aprendendo a lê. É... Leitura. Português, leitura, agora que ele vem com a parte da matemática, né? Que vem a parte numérica.

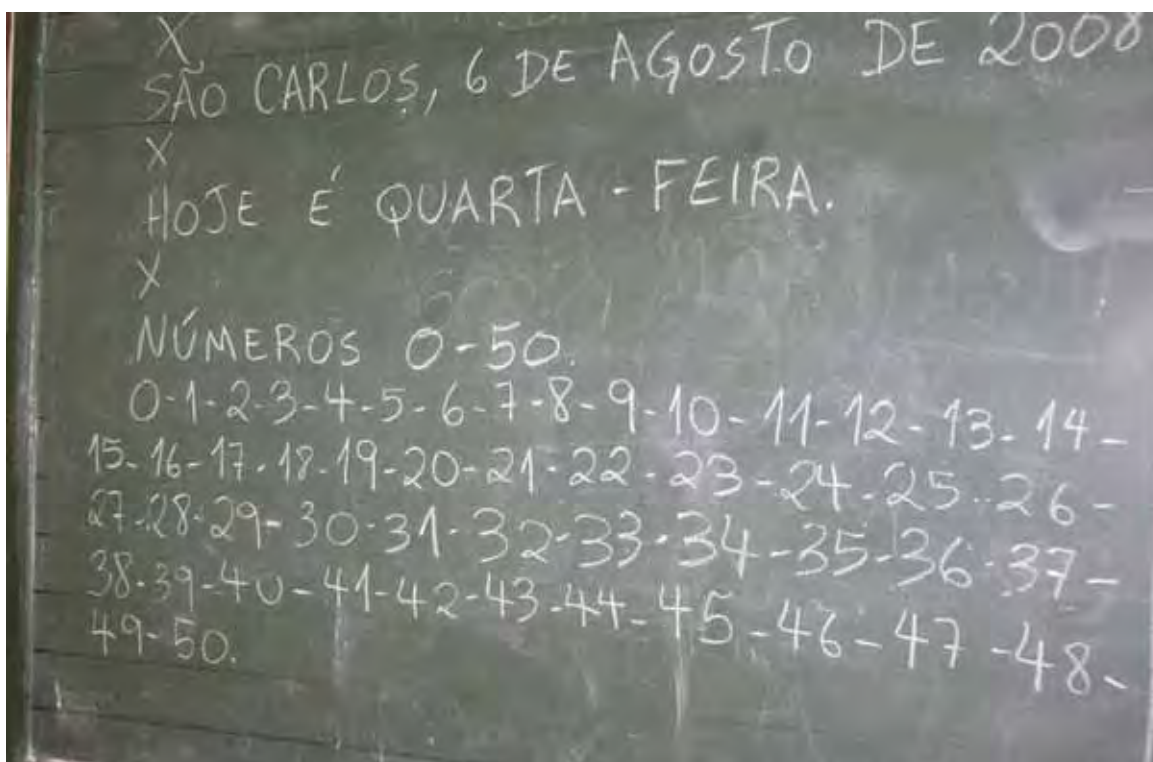


Figura 29: Organização da lousa II

A figura 29 representa a presença da matemática na sala de aula. Em agosto de 2008, a professora ensina os números até de 0 a 50. O “X” entre uma frase e outra significa que as crianças devem pular uma linha do caderno; convenção nas três classes. Observa-se nesta figura que o traçado de giz simbolizando a linha do caderno é ausente.

Outras disciplinas como ciências, história, geografia, são contempladas também, mas já não são tão comuns às práticas das professoras. Estas trabalham com transportes, por exemplo, mas com a finalidade de que as crianças escrevam carro, ou ônibus. Essas disciplinas acabam aparecendo como aliadas à alfabetização ou alternativa para datas cívicas, campanhas de saúde.

As professoras comprovam que tentam resgatar nas atividades que propõem aos alunos, vínculos e ou situações presentes na educação infantil. Isso possibilita minimizar o impacto da adaptação dos alunos ao novo ano.

PC – (...) eu desde o começo do ano eu trabalho mais com alfabetização né? Mas também a gente num pode deixar, tem todo aquele lado, criança de seis anos tem que brincar, a gente procura mesclar, porque chega às cinco horas (da tarde) já num rende muito mesmo, então a gente tem que brincar. Porque

uma grande mudança pra eles é que eles ficavam quatro horas na escola (se referindo à educação infantil) e agora ficam cinco.

(...)

P – O que você resgata assim da educação infantil? Assim na sua prática, que você consegue lembrar?

PC – Às vezes alguma brincadeira, até às vezes conteúdo que tem que ser trabalhados na pré-escola, cor, formas geométricas, alguma coisa que eles não vêem na pré-escola, aí a gente trabalha isso também, só que assim, a gente trabalha paralelo: as coisas do primeiro ano e as coisas que o aluno já precisaria ta fazendo e que não ta fazendo, a gente precisa trabalhar.

P – Eu já vi, por exemplo, você dando os brinquedos pra eles. (...) Se você desse aula no segundo ou terceiro ano você não utilizaria essa prática?

PC – Não.

P – Você utiliza porque é um primeiro ano?

PC – Sim, porque quando começou o primeiro ano eles mandaram um monte de brinquedos, pro primeiro ano, porque primeiro ano tem que brincar.

P – E a questão da brincadeira, como é que ficou pra eles? Ficou tudo bem? Eles sentem falta?

PA – É assim... Eles têm o horário deles de brincadeira, entendeu? Então, o que acontece? No fim da tarde, quando eles estão cansados das atividades, a gente vai fazer a brincadeira. (...) Eles já sabem que vai ter esse momento, né, da brincadeira. E assim, toda atividade que eu dou, por exemplo, eu faço a atividade e faço um negocinho em baixo pra ir pintando. Então é uma coisa que eles gostam. Eu deixo contornar com canetinha. Então a atividade se torna uma coisa prazerosa. (...) Eu sempre procuro dar um desenhinho também. Uma porque cada um tem um tempo na atividade na sala. Enquanto um faz em cinco minutos, o outro faz em dez, quinze. Então enquanto aquele está terminando, o outro está lá pintando, se distraindo com alguma coisa.

P – Esse desenho que você disse que dá, esses desenhinhos, esses jogos,... isso são resgates da educação infantil?

PA – São.

(...)

P – E você pensa nisso, quando você vai elaborar uma atividade, que são crianças de seis anos e que você tem que trabalhar a parte lúdica um pouco mais?

PA – Claro, também.

PB – Todas as atividades que eu dou tem algum desenho pra pintar. (...) E eles adoram pintar.

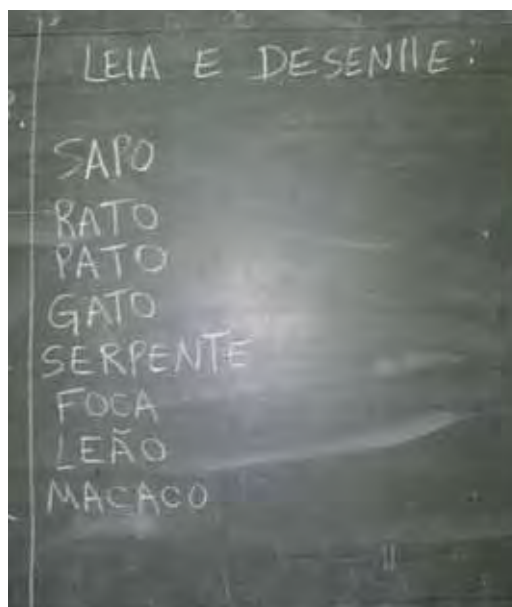


Figura 30: Atividade de leitura e desenho

Conforme relatam as professoras e demonstra a figura 30, uma das professoras anuncia uma atividade na lousa que envolve leitura e desenho ao mesmo tempo. As crianças devem copiar a tarefa e fazer no caderno de classe. Prática semelhante que alia alfabetização e educação artística é revelada por Brunetti (2007, p. 101): “[...], a professora distribuiu uma folha para cada aluno e orientou que todos fizessem uma ilustração [...], e posteriormente, respondessem algumas perguntas contidas na parte de baixo.”

As crianças parecem aprovar as atividades em que são acrescentados desenhos pelas professoras:

P – (...) O que você mais gosta então na professora?

C11 (B) – Ela dá lição muito engraçada! Assim sabe... Pra formá as palavrinhas... E ela dá lição de casa...

(...)

P – Que lição que é engraçada?

C11 – É... Ela leva umas lição sabe... De sapo, o sapo ta virado de ponta cabeça... Do coelhinho... Hoje ela levo do macaquinho...

Após o recreio das crianças, mais atividades em caderno ou folhas, e/ou algum jogo direcionado, atividade artística ou semelhante. Embora as observações revelaram o

predomínio da atividade em folha e caderno em sala de aula, os recursos utilizados pelas professoras são diversos. O lúdico também aparece nas falas dos depoentes como prática educativa, embora com menor ênfase:

P – O que você faz aqui?

C14 (C) – Um monte de lição e um monte de brincadeira.

C1 (A) – Brinco, faço lição.

P – Que que você aprende aqui na escola?

C4 (A) – Tudo coisa legal.

P – O que?

C4 (A) – Escreve, brincá.

P – E aqui nessa escola? Você brinca de boneca...? Tem brincadeira?

C11 (B) – Tem.

O ato de brincar não necessariamente implica que as crianças tenham acesso a brinquedos. Elas brincam de pega-pega, por exemplo. Já foi revelado neste trabalho, que a escola possui um armário de brinquedos que servem exclusivamente às crianças do primeiro ano. Entretanto, dois alunos do primeiro ano A parecem não ter conhecimento disso ou acesso a estes.

C4 (A)– (...) Porque aqui num tem brinquedo...

(...)

P – Não? Vocês nunca brincaram com brinquedos lá na sala de aula?

C4 (A) – Não. Só no prezinho. Lá tinha brinquedo.

P – Aqui num tem brinquedo?

C6 (A) – Num tem, mais eu acho mais legal aqui.

De fato, durante a pesquisa, a pesquisadora não observou a brincadeira livre com brinquedos da brinquedoteca na sala do primeiro ano A.

Percebe-se que mesmo quando do uso do lúdico, o objetivo para utilização do recurso vai ao encontro de proporcionar às crianças situações em que possam aprender/avançar no nível de escrita – exatamente da forma como revela Brunetti (2007, p.103):

Ainda que o aspecto lúdico se fizesse intimamente presente em alguns momentos do trabalho das professoras durante as aulas observadas, foi possível notar uma ênfase maior na realização de atividades sobre a escrita, o que evidenciava a ansiedade das docentes em direcionar ao máximo o trabalho para sistematização da alfabetização.

Os depoimentos das professoras comprovam o decorrido pela autora:

PA – Eu trabalho com jogos, livros, atividades em folhas, caderno, recorte, colagem, música, poesia, conto, fábula, alfabeto móvel³². (...) Eu acho que funciona muito trabalhar com alfabeto móvel. (...) Formo duplas. Eu ponho, um em cada nível, por exemplo, um silábico com valor com um silábico sem valor, ou um silábico com valor com um silábico-alfabético. Então, um sempre sabendo mais do que o outro. Pra que? Pra que isso surja a... Curiosidade e ter como discutir o que eles estão fazendo. (...) Então pra elas, o que? Isso aí é uma intervenção pra elas nunca ficarem acomodadas na mesma hipótese.

P – Então jogos você acha que é uma estratégia legal?

PC – Jogos, bingo de letras... Eles adoram e eu acho que dá um bom resultado também, eles pedem até hoje. Eu dei mais por conhecimento de letras mesmo.

Segundo Brunetti (2007, p.52) as orientações divulgadas pelo MEC indicam que

[...], a idade de 6 anos é caracterizada pela imaginação, pela curiosidade, pelas representações e simbolizações, por isso o brincar, os jogos e as atividades com as múltiplas linguagens, inclusive a escrita, dão sentido à aprendizagem dessas crianças.

As professoras lêem histórias para as crianças e/ou cantam canções, quase sempre após o último lanche do dia – momento em que os alunos aguardam os pais chegarem; mas essas práticas também puderam ser observadas em outros momentos. Uma única atividade que envolvia movimento corporal foi observada uma vez em uma sala de aula e em momentos de ensaio para festividades. O estudo de Brunetti (2007) também revela a preocupação de professoras de primeiro ano em incluir propostas de atividades que contemplassem o lúdico, o cantar, o contar histórias, os jogos e outros.

PC - Cê num vai deixar de brincar, e também num vai falar: “oh, cabou a brincadeira, entrou aqui e cabou a brincadeira... É aula, aula aula!”

³²Letras móveis de madeira ou papel. As crianças podem manusear o material e constituir palavras.

Uma única vez em uma das salas pôde ser observada uma atividade de brincadeira livre, onde a professora pegou brinquedos do armário brinquedoteca e deixou as crianças brincarem como quisessem. Mas a situação não durou mais que vinte minutos. Conclui-se que atividades lúdicas estão presentes, mas são dirigidas ou com propósitos bem definidos. Brunetti (2007) também apresenta o uso do alfabeto móvel no contexto em que realizou seu estudo.

As falas das crianças das três classes dos primeiros anos acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula se comparam, o que se pode supor que as práticas das três professoras são semelhantes.

A distribuição das crianças na sala varia de acordo com objetivos que as professoras querem atingir. Geralmente os pequenos sentam enfileirados, um atrás do outro. Mas foram observados vários momentos em que as crianças sentaram em duplas ou que a formação era diferenciada, sala em formato de U, por exemplo – prática mais comum na sala da professora B.



Figura 31: Crianças enfileiradas



Figura 32: Crianças em atividade em dupla

É possível que as professoras agrupem os alunos para que um colega auxilie o outro, para que elas possam atendê-los individualmente e/ou com mais atenção ou para conter a disciplina da classe, por exemplo.

P – E como você distribui os alunos nas carteiras? É você que escolhe isto? Eles estão sempre na mesma carteira, ou eles podem sentar onde eles querem, como que é isso?

PC – Eu que escolho, assim, nos primeiros dias eu deixei eles escolherem, eles sentam onde querem, ai eu observo, a disciplina, se tem briga... Se conversa muito.. (...) Infelizmente, eu acho que é infelizmente, porque a gente fica meio sem escolha. Eu acho que a gente tem que controlar muita

conversa, questão de disciplina, aluno que briga. Essas coisas de sala de aula. Ai depois que eles escolheram que deu tudo certo, ai eu faço o mapa da sala... A gente conversa...

Brunetti (2007) relata semelhanças nestas estratégias por meio de sua pesquisa:

[...] os alunos também foram organizados em duplas, cuja formação seguia alguns critérios adotados pelas professoras, tais como a aproximação entre as dificuldades e afinidade dos comportamentos. Além de facilitar a troca entre os alunos, essa configuração na Sala Estruturada possibilitaria às professoras dispor de mais tempo para atender individualmente os alunos com dificuldades mais específicas de alfabetização. (BRUNETTI, 2007, p.102)

Algumas crianças disseram ser grande a quantidade de lições que realizam. Expressões como “muita lição”, “um monte de lição” apareceram várias vezes.

As três professoras solicitam lição de casa aos alunos, porém com frequência diversificada. A PA prescreve tarefa sempre às sextas feiras por acreditar que no final de semana os alunos têm mais tempo para realizá-las. Já os alunos de PB levam lição pra casa todos os dias, menos às sextas feiras – porque ela acredita que no final de semana é preciso descansar das atividades acadêmicas e os alunos da PC levam lição duas vezes por semana. Em uma coisa, as três concordam: as lições são sempre baseadas nas atividades que já foram trabalhadas em sala de aula. Os alunos dos três primeiros anos são orientados sobre como proceder com as tarefas em casa.

Os materiais mais utilizados pelas crianças são basicamente: caderno de classe (tipo brochura), livro didático, lápis, borracha, lápis de cor, caderno de desenho, folhas avulsas mimeografadas com atividades e jogos didáticos (bingo de letras ou números, jogo da memória, dominó, alfabeto móvel, jogos de formação de palavras).

Conteúdos e práticas educativas comuns à escola e as três salas dos primeiros anos aparecem basicamente como leitura e escrita, números, desenho e pintura e brincadeiras. Entretanto, mostram-se também nas falas de alguns alunos e famílias, as transmissões por parte das professoras, de valores e boas maneiras.

C1 (A) – Ela ensina o que pode fazer e o que não pode.

C13 (C) – Ela fala que tem que sentar e se comportar.

P – E o que você aprende então aqui?

C15 (C) – (...) A respeitá o professor e os colegas.

P – (...) O que a professora te ensina?

C11 (B) – Ela ensina ser boazinha...Sabe?

(...)

C11 (B) – Ela me ensina ser legal...Sabe?

F7 – Ela ta aprendendo a escreve, aprendendo a deixa de se meio bicuda. Já ta aprendendo que tem que respeitá, já ta conversando mais.

As crianças têm razão. As professoras consideram importante a transmissão de valores como respeito e obediência e pelos depoimentos que seguem fica claro que os invocam no trato com os alunos.

PB - Eu tento agir impondo regras, eu acho assim, toda criança tem que ter limites, então, eu imponho limites. Porque eles têm que saber, que cada lugar é uma forma de se comportar, então, mesmo pequenos, (...). Tem horas que eu devo ficar mais dura, mas não assim muito agressiva, com agressividade, assim. Falar entendeu, porque é outra realidade. Mas eu imponho limites sim. E eles têm que saber. Porque se eu não fizer isso agora como é que vai ser daqui pra frente? Eles têm que saber que isso aqui é uma nova realidade.

C – Uma nova realidade o que? O ensino fundamental?

E – É. Porque é outra, né? Eles já tão. Porque se eu não impor limites agora como que vai ser daqui pra frente? Se não mais pra frente vai sofrer, né? Então...

(...)

PB – Eles têm que respeitar as diferenças, (...) o que não faça pra mim, não faça pros outros.

(...)

PB – Se eu to ficando brava com o aluno tem um porque. Nada eu deixo pronto, acabou. Tudo tem um porque.

(...)

PB – (...) enquanto a professora está explicando, cê tem que ser ouvido. Depois a gente pode conversar tranquilamente, mas enquanto eu estou direcionando, to ensinando, quero atenção. É lógico que as cinco horas eu num vou conseguir atenção deles, mas pelo menos no momento que eu to passando a tarefa, que eu to explicando a atividade, eu quero ter atenção.

C – Em geral, cê acha que eles atendem?

E – Atendem. É raros os que não.

(...)

PB – Então às vezes eu tomo atitudes que eu num sei se ta certo, mas naquele momento tive que fazer daquele jeito, entendeu?

PC – Assim eu sei que eles são crianças, e que num vai ser tudo lindo, maravilhoso, certinho, mas eu pego muito no pé deles pra não correr no corredor, quando vai na biblioteca, aquela história, “vai na biblioteca, obedece. Não é pra correr lá dentro, não é pra gritar!” Eu pego no pé deles com estas questões de disciplina, porque assim, se você acostumar eles desde pequenos que não é pra correr na escola, que não é para correr no corredor,

não é para bater, não é para empurrar, é uma coisa que vai falar o ano inteiro e vai ter aluno que vai fazer. Eu sei, mas também não pode deixar de falar. (...) Eu falo: “não é proibido conversar, mas cê tem que saber a hora que pode conversar”.

Uma vez por mês as professoras avaliam os alunos. Enquanto os demais fazem uma atividade, uma criança por vez é solicitada a ir até a mesa da professora para fazer a avaliação (também denominada pelas professoras como sondagem ou portfólio). Essa funciona da seguinte forma: a professora estabelece um campo semântico (por exemplo, festa junina) e solicita aos alunos que escrevam algumas palavras relacionadas a este campo (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, e uma monossílaba) e uma frase (também relacionada). Depois de escrever cada palavra ou a frase, o aluno tem que ler o que escreveu, apontando com o dedo, a leitura. Todas as palavras e a frase são pensadas previamente. O formato pode vir a ser alterado, caso a professora julgue pertinente; por exemplo, ao invés de pedir que a criança escreva palavras, solicitar que escreva frases. No estudo em questão, é isso que ocorre a partir do segundo semestre do ano letivo.

O objetivo da avaliação mensal é verificar o nível de escrita no qual a criança se encontra no mês em vigência e no final do processo. A periodicidade com a qual estes portfólios são preenchidos permite ao professor ter clareza, por meio dos níveis de escrita, do processo (e progressos) de aprendizagem da leitura e da escrita ao qual seu aluno está passando. Dessa forma, é possível averiguar o processo de desenvolvimento da escrita: se ocorreu avanço, retrocesso ou estabilização. Mediante o desempenho apresentado pelo aluno, a professora passa a executar intervenções junto a ele a partir de então, no dia-a-dia escolar na tentativa que a criança avance no processo de leitura e escrita.

É através do levantamento do conhecimento prévio que se pode fazer um diagnóstico e verificar o nível de conhecimento que essa criança possui da língua escrita e falada e a partir daí, intervir de acordo com as necessidades da situação.

Entretanto, através das sondagens aplicadas periodicamente que se pode verificar o nível lingüístico que essa criança se encontra e elaborar atividades problematizadoras que façam com que a mesma evolua dentro do próprio nível ou passe para o nível mais elaborado, dentro dos interesses da criança e dos campos semânticos trabalhados, ou seja, da realidade da criança, [...] (SPINELLI, 2007, p.12)

Embora as atividades ministradas sejam praticamente as mesmas, a intervenção que a professora vai fazer é que vai variar de educando para educando. Ao final das observações, as professoras estavam diferenciando mais as atividades dadas; que apresentavam mesma temática, mas desafios diferentes às crianças de um dado nível de escrita. Outra estratégia utilizada para promover desafios às crianças é agrupá-las em duplas ou tríades utilizando como critério os diferentes níveis de escrita. Assim uma criança que se encontra em um nível mais avançado, alfabético, por exemplo, pode ajudar outra que se encontra em um nível inferior, pré-silábico, por exemplo. As interferências das professoras podem ser feitas individualmente, aluno a aluno ou coletivamente, pedindo que um aluno escreva uma palavra na lousa, por exemplo, e discutindo com o restante da sala sobre ela. A idéia é problematizar a escrita com as crianças.

É de fundamental importância que o professor saiba identificar o nível em que a criança se encontra no processo evolutivo de construção do conhecimento e que tenha recursos para desenvolver um trabalho condizente com as reais necessidades dos alunos (ADORNI, 2001, p.166)

Dúvidas das crianças surgiam constantemente quanto à grafia das palavras e estas aumentavam no decorrer do ano, conforme as crianças iam avançando no processo da escrita. Esses eram momentos oportunos para as professoras discutirem a questão com o restante da classe. Cabe então considerar mais um aspecto que parece comum à pesquisa de Silva (2008):

Ao longo do ano, à medida que eram apresentados os mais variados tipos de textos, alguns conteúdos referentes a eles eram colocados em evidência, como por exemplo, os questionamentos de determinadas crianças quanto à escrita correta de certas palavras, ou a dúvida sobre o emprego de certas letras, como lh, nh, ç, ss, etc. Estas e outras questões não eram ensinadas por meio de tarefas que tivessem exercícios repetitivos, ao contrário, eram ensinadas por meio de atividades que contextualizassem o conteúdo à sua aquisição.

Muitas questões da gramática eram sinalizadas na produção de textos coletivos produzidos em sala de aula, por professor (a) e alunos (as). (SILVA, 2008, p.89)

Essa citação parece vir exatamente ao encontro do que era trabalhado pelas três professoras participantes desta pesquisa, inclusive o trabalho com textos coletivos – estratégia que possibilitava reflexão acerca da escrita com os alunos.

A avaliação periódica, por meio do portfólio parece ser prática comum nos primeiros anos mesmo em outras escolas do interior de São Paulo. Brunetti (2007) faz sua pesquisa em Araraquara/SP e constata a mesma prática:

Segundo as professoras, o acompanhamento do processo de alfabetização era feito por meio de um portfólio, no qual eram reunidas as atividades de escrita, chamadas por elas também de sondagens. Essas sondagens foram realizadas desde o início do ano, com periodicidade mensal pelas professoras, visando identificar o nível de escrita de cada criança e sua evolução no processo de aquisição da escrita. (BRUNETTI, 2007, p. 136)

A avaliação executada pelas professoras é mês a mês registrada em uma espécie de livrinho organizado por elas. No final do ano, fica claramente exposto, o avanço da criança na escrita. Não há para os primeiros anos nenhuma avaliação formal, do tipo prova. Toda competência dos alunos é avaliada diariamente e registrada mensalmente única e exclusivamente por meio do portfólio.

A figura 33 representa a capa do portfólio de uma criança do primeiro ano A:



Figura 33: Capa de um portfólio do primeiro semestre³³

A figura 33 ilustra a capa do portfólio da C6 do primeiro semestre de 2008. A professora utiliza cartolina verde para o registro. Cada criança possui o seu portfólio. É possível verificar na capa deste, uma escadinha em que os degraus correspondem aos níveis de escrita: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico iniciando correspondência sonora, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. A professora vai sinalizando o processo de evolução de escrita de seus alunos. No caso, a C6 inicia o ano de 2008 no nível pré-silábico (fevereiro), avança para o nível silábico com valor sonoro em março e ali se estabiliza nos meses de abril e maio, avançando para o nível silábico-alfabético no mês de junho – antes das férias. Segue o processo de avanço da escrita segundo avaliação da PA:

³³ Figuras ilustrativas e alteradas. Foram retirados os nomes do aluno, da professora e da escola em questão.



Figura 34: Fevereiro



Figura 35: Março

No mês de fevereiro, início do ano, a temática trabalhada foi “material escolar” e as palavras escolhidas pela PA foram: apontador, caderno, lápis e giz. E a frase foi: O giz é colorido.

No mês de março, mês em que o outono é comemorado - a temática foi “frutas” e as palavras escolhidas foram: carambola, morango, jaca e uva. E a frase foi: A uva é rosada.



Figura 36: Abril



Figura 37: Maio

Em abril, a temática escolhida pela PA foi “animais”. As palavras selecionadas foram: dinossauro, coruja, urso e rã. A frase foi: A rã pulou na lagoa.

Já em maio, a temática abordada foi “festa junina”. A C6 tinha que escrever: bandeirinha, paçoca, pesca e pé (de pé-de-moleque). A frase solicitada foi: Eu comi paçoca.

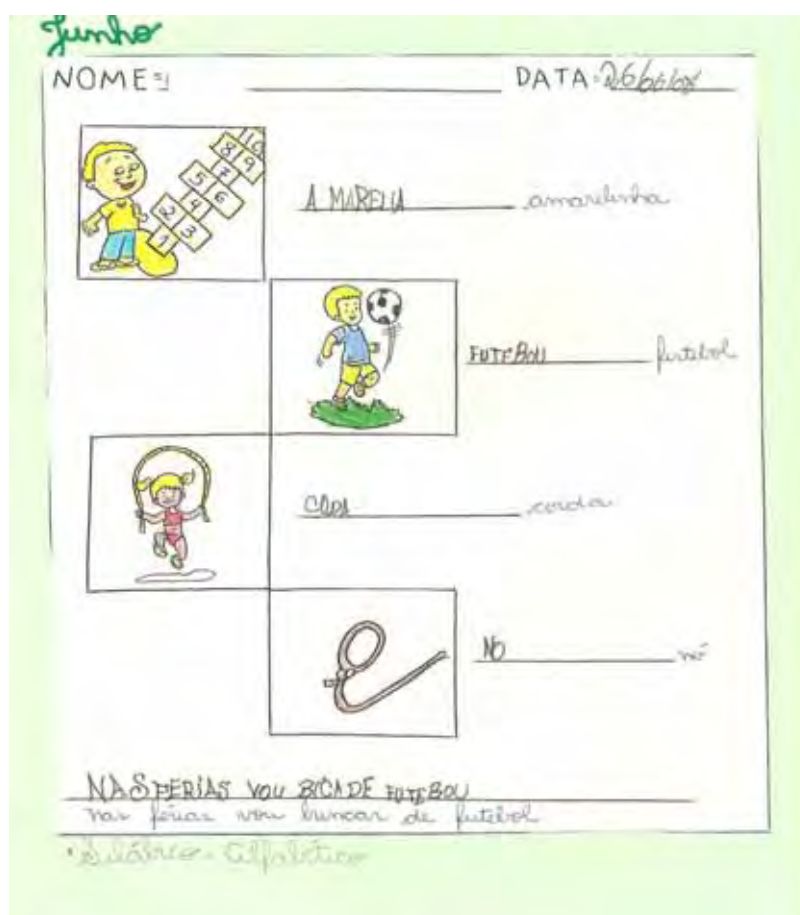


Figura 38: Junho

No mês de junho, fica evidente o avanço da C6 com a escrita. A temática escolhida foi “férias” e as palavras: amarelinha, futebol, corda e nó. E a frase: Nas férias vou brincar de futebol.

Depois, das férias, faz-se outro portfólio referente agora ao segundo semestre do ano letivo:

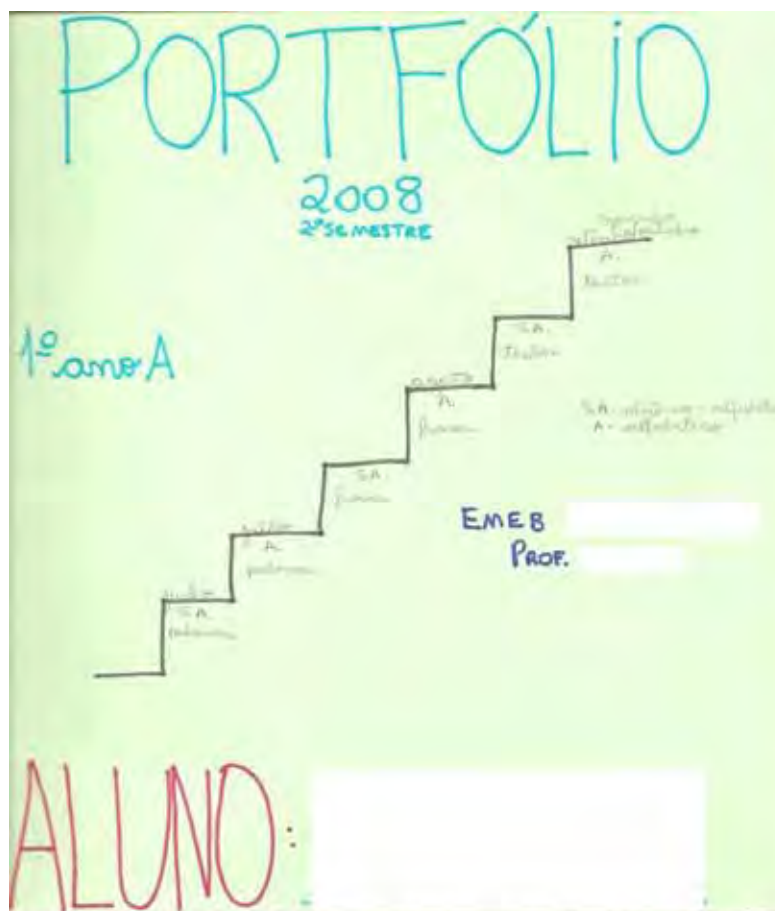


Figura 39: Capa de um portfólio do segundo semestre

Através dessa ilustração é possível verificar que no mês de junho a criança se encontrava no nível silábico-alfabético para palavras, estágio que foi alterado para alfabético em agosto, se mantendo no mês de setembro, outubro e novembro neste mesmo nível, porém agora, para textos³⁴. Seguem fotos ilustrativas do processo do segundo semestre da C6:

³⁴ Em julho não foi realizada avaliação. As crianças estavam em férias.



Figura 40: Agosto

Em agosto, a temática foi “folclore”. Neste mês o formato se alterou um pouco. Ao invés de palavras, a professora solicita que o aluno escreva frases: O lobisomem aparece em noite de lua cheia, A sereia vive no mar, O saci tem uma perna só e O boi bumbá é uma festa nordestina.

No mês que segue, o formato da avaliação é alterado novamente. Dessa vez, o desafio é ainda maior: a PA solicita que o aluno escreva um texto, no caso sobre o personagem “Pínoquio”.

Setembro

PIMÓ QUI'O
 ERA U MA VET^{NEZ} UAM CARPI^{MEIRO}
 QUE GOS^{ES} PAVA DE Q^{ON}RIAGAS UAM MAVE^{NEZ}
 MAGU DE U MA PEDAS^{MO} DE U
 MADE^{RA} MADEIRA PARA O GEPETO

QUANDO CHEGOU EM
 COUDO XEGOU EN CASA COME S^E
 A MOU PAR U MA BONECO DE MADEIRA
 QUE FOLAVA E CANPAVA ELE QUE
~~PRIMEIRA~~ IRIR PARA ESCOLA NEN
 TONU ELA FOI PARA ESCOLA ELE
 DE TANTA CO^RDO S^I DA DE ELE
 VEI DE U^{OS} AUTOS OS SEUS LIVROS

PARA COMARA U^M INRE^SO U^M HOMEN
 AXO O BONECO QUE FALAVA E
 DANSAVA TANUE S^PESIAL QUE E
 LE AXOU E LE TANUE S^PESIAU
 QUE E LE COME S^O ACEE LE NES MU
 VA TOUR DE E ELEGES MO
 RIR SI PAV DO TRIATRO QUE
 PRINCIPAL DO TEATRO

Alfabetico em teatro

Figura 41: Setembro



Figura 42: Outubro



Figura 43: Novembro

A partir de então, a produção de textos é mais explorada. Em outubro PA trabalha com o gênero quadrinhos, o qual a criança teve que elaborar um texto contando uma história, de acordo com as figuras. Em novembro, na última avaliação, a tarefa foi escrever uma cartinha para o Papai Noel. Abaixo das atividades, a professora vai sinalizando o resultado da avaliação, ou seja, o nível de escrita em que a criança se encontra no mês em vigência.

Silva (2008) também apresenta em sua dissertação, que os textos fazem parte de fato do conteúdo do primeiro ano. Na pesquisa da autora, as professoras “[...] possibilitavam aos (as) alunos (as) momentos em que produzissem seus textos escritos sozinhos, mesmo àqueles que não estavam no nível alfabético da escrita”. (SILVA, 2008, p.87) e completa com algo que vai ao encontro do que as três professoras desta pesquisa também apresentam: “[...]”, as professoras procuravam apresentar para as crianças textos que se relacionassem a elementos conhecidos por elas ou pelas famílias”. (SILVA, 2008, p.88) Embora as atividades desenvolvidas pelas professoras das duas pesquisas não fossem as mesmas, em ambas as situações, as professoras de primeiro ano buscam inserir as crianças na leitura e escrita por meio de contextos comuns ou conhecidos delas. No caso desta pesquisa, temáticas como

folclore, história do Pinóquio ou bruxas fazem parte do universo das crianças. Além disso, as professoras incluem na avaliação, temáticas já trabalhadas anteriormente em salas de aula.

Todas as crianças das três classes do primeiro ano fazem as mesmas atividades de avaliação.

Por último, segue no portfólio uma folha dedicada ao nível de escrita que a criança estava quando ingressou no primeiro ano e em qual nível se encontra ao final deste.



Figura 44: Página final do portfólio

Esse formato de portfólio ilustrado nas figuras 33 a 44 é adotado pelas professoras PA e PC. Já PB apresentou outro formato de organização das avaliações:



Figura 45: Formato de sondagem PB

Essa professora utiliza ao invés de cartolina, um caderno universitário onde registra as avaliações de todos os seus alunos.



Nome: _____ N.º 23 1º Ano B

Meses	Pré-Silábico	Silábico		Silábico Alfabético	Alfabético
		Sem valor sonoro	Com valor sonoro		
Março			x		
Abril				x	
Maió				x	
Junho					x
Julho					x
Agosto					x
Setembro					x
Outubro					x
Novembro					
Dezembro					

Figura 47: Quadro de avaliação ampliado

Figura 46: Quadro de avaliação

Enquanto as professoras A e C registram o processo de avanço da escrita da criança em formato de “escadinha”, as figuras 46 e 47 ilustram a forma como a professora B faz esse mesmo registro. Ela sinaliza em uma tabela, o desenvolvimento dos níveis de escrita dos seus alunos. Ao invés de um pedaço de cartolina por mês, a professora B, cola duas avaliações – que correspondem a dois meses em uma mesma folha de sulfite colorida. Exemplo da organização:



Figura 48: Forma de organização PB

Os pais têm conhecimento da forma como as professoras avaliam os alunos porque citaram o processo no momento das entrevistas. Porém, não apresentam clareza nas nomenclaturas: portfólio e níveis de escrita, por exemplo.

Segue tabela que demonstra o nível de escrita que as crianças participantes da pesquisa se encontravam quando ingressaram na escola de ensino fundamental e o nível de escrita em que se encontravam na última avaliação, feita em novembro de 2008. Essas informações

foram transmitidas pelas professoras que confirmaram os dados mediante apresentação do portfólio de cada aluno à pesquisadora.

Quadro 11 – Estágio inicial e estágio final da língua escrita

Aluno	Ano	Estágio Inicial	Estágio Final
C1	1º A	Pré-silábico	Alfabético
C2	1º A	Silábico com valor sonoro	Alfabético
C3	1º A	Silábico iniciando correspondência sonora	Alfabético
C4	1º A	Pré-silábico	Alfabético
C5	1º A	Silábico com valor sonoro	Alfabético
C6	1º A	Pré-silábico	Alfabético
C7	1º A	Pré-silábico	Alfabético
C8	1º A	Silábico com valor sonoro	Alfabético
C9	1º B	Silábico com valor sonoro	Alfabético
C10	1º B	Silábico com valor sonoro	Alfabético
C11	1º B	Silábico com valor sonoro	Alfabético
C12	1º C	-----	Alfabético
C13	1º C	Silábico sem valor sonoro	Silábico-alfabético
C14	1º C	Pré-silábico	Alfabético
C15	1º C	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético

A partir do quadro 11 é possível apreender que dos oito participantes do primeiro ano A, quatro crianças ingressaram no primeiro ano no estágio pré-silábico, três no estágio silábico com valor sonoro, e uma no estágio silábico iniciando correspondência sonora. Todos os alunos do primeiro ano A terminaram o ano no nível alfabético.

Do primeiro ano B, é possível verificar que todas as crianças se encontravam inicialmente no nível de escrita silábico com valor sonoro e assim, como as do primeiro A, encerraram o ano no nível alfabético.

Já no primeiro ano C, dois alunos encontravam-se inicialmente no estágio silábico. Porém, um com valor sonoro e outro sem valor sonoro. Estes dois encerraram o ano no nível silábico-alfabético. Um aluno do primeiro ano C foi transferido de escola em novembro, após a sua última avaliação. A PC recordou-se que o estágio final desta criança é alfabético, mas não se recordou do estágio inicial – não sendo, portanto possível incluí-la no quadro.

Vale considerar que o objetivo desta pesquisa está longe de discutir o processo de alfabetização das crianças. Muitas pesquisas proporcionam excelência neste aspecto. A explanação anterior visa apresentar aspectos do trabalho docente que vem sendo realizado nesta escola em questão nos primeiros anos do ensino fundamental. O portfólio ou o quadro 11 que traduz o nível de escrita que as crianças se encontravam no início do processo de alfabetização e no final deste foram estratégias que a pesquisadora encontrou para explanar o trabalho docente que vai se tornando explícito no decorrer de alguns meses do ano, por meio dos resultados das avaliações mensais que são feitas com os alunos, por exemplo.

Captando as informações provenientes destas avaliações mensais, é possível inferir novamente a importância que as professoras atribuem ao estudo da língua portuguesa no currículo dos primeiros anos. Fica reiterada a prioridade para a sistematização do processo de alfabetização. Talvez se outros conteúdos fossem priorizados, outro também poderia ser o formato de avaliação, bem como seus resultados.

Práticas comuns entre as professoras já foram reveladas. Seguem práticas específicas de suas atuações em sala de aula.

Sob o olhar da pesquisadora, a PA se caracteriza como sendo uma pessoa bastante calma. Poucas vezes foi possível observá-la gritando ou aumentando a intensidade da voz. Trabalhou muitas vezes com o alfabeto móvel, ditados e textos coletivos; porém em situações esporádicas com histórias e canções e raramente com jogos, brinquedos e brincadeiras. Inseria com certa frequência a letra cursiva em suas aulas, ainda que não como predomínio e nem exigência para que os alunos a assimilassem. Chegou a declarar para os alunos em uma aula que eles não poderiam ficar faltando da escola; que precisavam ir às aulas para aprender a ler e escrever. Quando questionada sobre essa atitude, respondeu:

PA - Porque é escola e eles têm que levar a sério. Por mais que eles tenham seis anos, eles têm que começar a perceber que aquilo ali é uma coisa séria, que eles não vêm aqui pra brincar, que as atividades não são só brincadeiras. Que eles estão aprendendo uma coisa pra vida deles. (...) De manhã, eles não vem pra escola. Então eles podem muito bem brincar, ir com a mãe na loja. E na hora de aprender, tem que aprender.

Ainda no primeiro ano A, apareceram como práticas da professora: marcar o nome de crianças indisciplinadas na lousa, contar histórias, cantar canções, auxílio aos alunos.

P – Quando você pede ajuda, a professora ajuda?
C1 (A) – Ajuda.

C7 (A) – A professora é legal, mas quem ta bagunçando ela fala que vai marcar, aí os meninos ainda não respeitam, aí ela fala pra escrever vinte vezes: “eu vou ficar quieto”.

P – Hum...Tem que escrever? Todo mundo ou só alguns?

C7 (A) – Só alguns que mais bagunçam.

P – Ela já falou que vai fazer isso?

C7 (A) – Já.

P – Que que ela ensina pra você?

C2 (A) – Ensina as canções, ensina a lição, ensina tudo.

C4 (A) – A gente desenha história que a professora conta.

P – Há... A professora conta história e vocês desenharam?

C4 (A) – Isso.

O trabalho da PB pareceu comprometido em certas situações pela presença de um aluno extremamente inquieto que acabava tumultuando as aulas com frequência, comprometendo inclusive seus colegas de turma. A PB falava alto naturalmente com as crianças e aumentava a intensidade da voz com frequência, mesmo que não fosse necessariamente para chamar a atenção da criança. Aumentava o tom de voz tanto pra disciplinar como para acarinhar um aluno. Exigia determinados padrões de comportamento/disciplina de seus alunos, como por exemplo, não aceitava ser chamada de “tia”, somente de professora e solicitava aos alunos que pedissem licença para se levantar da carteira, ir ao banheiro ou entrar na sala de aula. A PB procurava sempre diversificar a formação das crianças na sala de aula e quando isso acontecia parecia que a turma se acalmava. Cantava com frequência, geralmente canções que incluíam o nome das letras do alfabeto e que estavam explícitas em cartazes pela sala de aula. Procurava punir comportamentos inadequados, alterando a criança de lugar, por exemplo, ou a expondo para o resto da turma. Da mesma forma, quando a criança fazia algo positivo, o reforço também era imediato e em voz alta: “Tá lindo o seu desenho”, “Maravilhoso”, e outros elogios eram muito utilizados.

As crianças comprovam reações da PB diante indisciplina ou desrespeito às regras da escola e apresentam formas de incentivo e motivação, auxílio e estratégias de ensino-aprendizagem.

C9 (B) – (...) a professora ta ensinando a gente muito bom, e ta legal. A professora falou que quando a gente ir pra segunda série não vai te... Não vai ser fácil, vai ser difícil.

(...)

C9 (B) – (...) ela fica ligando lá pro Lucas³⁵, a aí depois o Lucas atrapalha ela e a gente fica sem atenção.

P – Ela dá mais atenção pro Lucas?

C9 (B) – É. O Lucas atrapalha e ela tem que saí pra buscá ele e aí a gente, ela num atende...

P – E quando você precisa de ajuda, (...)?

C10 (B) – Ela vai... Vai na de todas carteiras.

P – Há... ela vai em todas as carteiras?

C10 (B) – Vai. (...) É que os outro fica conversando e ela vai lá. Às vezes ela fala: “eu num to sentada... eu to andando...”.

A C11 depende grande tempo falando sobre práticas específicas de sua professora:

C11 (B) – Tem algumas lições que tem recadinho... Sabe, no caderno. Eu num tenho recado...!

(...)

C11 (B) – Sabe o que ela faiz? Quando leva brinquedo, ela tira da mão e põe no armário... E dá na frente da mãe!

P – Na frente da mãe ela devolve?

C11(B) - Na frente da mãe.

(...)

C11 (B) – Há... A Natália³⁶ falou assim pra professora que o Lucas ta entrano no banheiro das minina. Daí ela fala: “Eu vô comprá uma sainha pra ele”. Aí tudo deu risada...Daí até ele deu risada...

(...)

C11 (B) – (...) E tem gente que ela põe “mais capricho”, “parabéns”, “certo”. (se referindo às lições)

(...)

C11 (B) – (...) O meu tem “parabéns”, tem “certo”.

P – Que bom. Parabéns.

C11 (B) – Tenho dois “parabéns”.

P – Que jóia.

C11 (B) – E tenho quase tudo certo... Certo... Certo!

(...)

C11 (B) - Ela fala assim: “Olha o capricho!” Meu tem um monte de capricho...

(...)

C11 – Que ela dá lição, mais se eles pinta tudo assim...Ela rasga e dá outro. Manda faze outro.

(...)

C11 – (...) Ela dá muita pergunta na sala. Ela gosta muito... Certas crianças... Quando não obedece ela... Ela fala assim: “na hora da saída não me dá beijo”.

(...)

³⁵ O nome da criança foi trocado para preservar sua identidade.

³⁶ O nome da criança foi trocado para preservar sua identidade.

C11 – Ela não gosta muito que fica cuchichando. (...) Ela começa assim: “Quem conversá, eu vô por na frente!” (...) Ela põe lá na frente... da lousa.

No caso do primeiro ano C, no início do ano, o fato de ter tido um aluno autista em sala de aula exigia da professora maior atenção a este e aos demais alunos como um todo. Por vezes, a professora tinha que interromper uma explanação para dedicar atenção exclusiva ao aluno com necessidade especial, mas este não se manteve matriculado no ensino regular por muito tempo. Em diversas vezes foi possível observar a professora utilizando o lúdico com as crianças. Cantava ou lia um livro de história quase todo final de aula. Se a sala apresentasse indisciplina, a professora logo dizia “1,2...” e as próprias crianças completavam: “3!” e logo entendiam a “mensagem”. A professora chegou a aumentar a intensidade da voz algumas vezes, geralmente mediante situações adversas imediatas.

Uma estratégia utilizada pela PC era a seleção de um aluno-ajudante por dia de aula. Ela colocou ao lado da lousa um cartaz com os nomes de seus alunos. E todo dia, um aluno era selecionado para ser o ajudante – embora a prática não tenha se estendido por muitos meses. Este recolhia atividades, distribuía cadernos. Outro cartaz intitulado “Combinados”, continha algumas regras para a boa convivência do grupo, que foram elaboradas pela professora com a colaboração dos alunos. Por exemplo: ‘não brigar’, “falar um de cada vez” e outras. O cartaz ficou pouco tempo na parede porque segundo a professora, a turma de 5ª série que dividia a sala com o primeiro ano, estragou o painel.

Outra estratégia utilizada com frequência por esta professora pôde ser observada quando as crianças tinham que formar fila. Elas formavam a ordem da fila conforme a professora ia indicando as letras do alfabeto. Ela dizia: “Pode ir pra fila quem tem o nome que começa com a letra P...” E assim por diante. As crianças sozinhas tinham que identificar sua letra e seguir pra fila.

Nesta classe aparece como prática específica da professora, a reação desta em situações adversas:

C12 (C) – Quando tem alguém que num acabo, a professora fala: “Caba logo!”.

Uma única reunião de pais foi também observada pela pesquisadora – que permaneceu aproximadamente quinze minutos em cada classe. O início da reunião pôde ser acompanhado no primeiro ano C. Na lousa estava escrito “Ao final gostaria de conversar com as mães dos alunos: (nome de alguns alunos)”. A professora deu os portfólios para os familiares verem o

avanço dos alunos no processo de escrita e explica a eles que está pretendendo iniciar o ensino de letra cursiva com alguns alunos, mas outros não e que isso dependeria do nível de escrita em que a criança se encontra. Em seguida, lê um texto de uma revista popular sobre família-escola, mas não promove discussão acerca deste. Solicita aos responsáveis que enviem bilhetes à professora caso alguma pessoa estranha for buscar a criança na escola. Nesta sala participaram da reunião, cerca de 10 responsáveis entre homens e mulheres. Na próxima sala, primeiro ano B, a professora pergunta aos presentes sobre as lições que ela pede para as crianças fazerem em casa, entrega os cadernos dos alunos para os responsáveis verem. Algumas pessoas solicitam a professora para conversar individualmente. Dessa reunião participaram 13 responsáveis entre homens e mulheres. O final da reunião pôde ser observado no primeiro ano A. A professora entrega os livros didáticos e os cadernos dos alunos aos responsáveis e permite que eles levem os cadernos para averiguarem melhor em casa. O mesmo não acontece com os portfólios: os presentes puderam vê-los, mas não levar pra casa. Essa era a classe com mais participantes: cerca de 20 pessoas.

As famílias confirmam que recebem informações das professoras sobre como se dá o trabalho docente em reuniões e os pais concordam com os conteúdos ministrados, bem como com as atividades propostas.

F13 – (...) quando a gente tem reunião lá, quando eu vô, eu participo das reuniões lá, ela explica bem o que ela ta fazendo, o trabalho que ela ta tendo com as crianças, o que ela ta desenvolvendo com as crianças. Pelo que eu vejo tem dado certo, sabe? Pelo que eu vejo, sim.

F9 – To satisfeita com o ensino.

Mesmo a atuação das professoras parecendo satisfatória, pelos depoimentos delas, o único suporte oferecido ao trabalho docente é um curso de formação continuada atualmente intitulado como *Letra e Vida*. Segundo as professoras, para trabalhar com primeiros anos na rede municipal, a prefeitura considera adequado que os educadores tenham feito este curso. A PC possui o curso completo e PA e PB em andamento no período da pesquisa. As três encontram-se satisfeitas com a formação.

PC esclarece o posicionamento da prefeitura municipal:

P – Eles dão preferência para professoras que já tem esse curso?

PC – É. E quem num tem, por exemplo, vem uma que num tem esse curso, eles pedem pra fazer esse curso.

P – É uma preocupação da prefeitura então?

PC – Sim. De formar os professores, ter professores capacitados pra essa série né?!

(...)

PC - E para conseguir pegar essas salas tinha que ter o curso de alfabetização! Então, eles já mandaram, quem quer pegar as salas de seis anos, tem que ter algum curso de alfabetização, preferência *Letra e Vida*. (...) Ai ficou bem claro, que quem pegasse e não tivesse esse curso de alfabetização teria que fazer esse curso, né?!

PB – Esse *Letra e Vida* eu to amando de paixão. (...) Quando eu comecei a dar aula aqui eu não fazia Letra e Vida. Então eu sempre trabalhei carteira atrás de carteira. Porque eu achava assim que dava menos trabalho. Conversavam menos. Mas com o passar do tempo, eu vi que não ia, isso num ajudava, entendeu? Então como eu comecei a fazer o curso *Letra e Vida*, e que cê vai trabalhando a hipótese da criança até ela progredir, então agora eu começo a trabalhar em grupo, uma para ajudar eles, o colega pode ensinar eles, né, e outra pra mim mesmo, é mais fácil eu trabalhar, por exemplo se tem dois alunos no mesmo nível, por exemplo, três, eu tenho que falar, se fosse carteira atrás de carteira, eu tenho que repetir as mesmas coisas três vezes. E ali eu falo três vezes e cada um vai ajudando o outro. Então ajudô muito, e raramente... Foi difícil, num é fácil trabalhar em grupo também, dá mais trabalho também. Não é fácil... Então eu acho assim que ajudou muito o trabalho em grupo, pra mim principalmente, pra eu num ficar repetindo tantas vezes o que eu queria, e o aluno acaba ajudando o colega.

P – E você define quem vai sentar em qual lugar ou eles ficam livres para sentar em qualquer lugar?

PB – Não. Como eu estou com a intenção, com o objetivo de o aluno progredir, dele aprender então sou que eu estou escolhendo o grupo. Às vezes eu mudo, é lógico que não vai ser sempre este grupo, então quando eu vejo que há necessidade, vamos trocar ele de grupo. (...) Então... No começo eu fazia U (se referindo ao formato das carteiras na classe), agora... Que eu to mais direcionada naqueles avanços, nas hipóteses de escrita, então to trabalhando com quatro, com três, e as vezes atividades, por exemplo, que nem dependendo da atividade eu dou em dupla, então um dita o outro escreve, na outra vez eu dou no mesmo grupo ai outro escreve, e outro dita.

PC – Antes chamava PROFA. Era programa de aperfeiçoamento do professor alfabetizador (...) E a gente aprendeu que todo inicio de aula a gente tem que preparar antes uma leitura (...)

O PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, divulgado em janeiro de 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam crianças, jovens e adultos a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

[...] é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. (BRASIL, 2001, p. 5)

O Programa do Governo Federal, adotado pela prefeitura municipal de São Carlos, orienta professores para organizar situações em sala de aula que sejam adequadas às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos no decorrer do ano letivo. Por meio da promoção de um ambiente alfabetizador em sala de aula, apostando na reflexão sobre a escrita, investindo numa proposta didática que acredite que é possível ensinar a todos, valorizando a diversidade de saberes entre outros – o programa é constituído por 160 horas distribuídas em três módulos com encontros semanais de três horas de duração e uma hora de trabalho pessoal durante quarenta semanas, visando desenvolver certas competências profissionais nos alfabetizadores.

PA – Eu faço agora o *Letra e Vida*, né, que é um curso de alfabetização. (...) É um curso pra trinta professores da rede da Prefeitura. Então é assim, você se inscreve e eles escolhem quem é que vai fazer o curso. São trinta pessoas, trinta professores que fazem o curso. A maioria é efetivo. (...) Eles dão preferência pra professor de primeiro ano, e professores coordenadores.

P – E o que você aprende nesse curso?

PA – Então, alfabetização. É um curso de alfabetização. Ensina como as... Como os... As hipóteses dos alunos. (...) Aí a gente viu sobre a escrita do aluno, agora a gente está vendo leitura.

PC - E eu acho que esse método do curso de formação continuada que eu fiz é legal porque trabalha com novos modos de escrita. Isso é muito legal, porque eu acho que também trabalha com a idéia de professor. O professor num tinha noção do progresso do aluno, que que mede? Esses trabalhinhos? Não. Você tinha que sentar com o aluno antes, fazer a lição regular com ele. Você tá vendo o que ele tá fazendo, o que ele está escrevendo, se ele tá conseguindo ler, conseguindo escrever, se ele não tá conseguindo. E ai isso é muito legal.

Pais, crianças e professoras apresentam o trabalho docente como basicamente caracterizado pelo ensino da leitura e da escrita por meio da letra bastão e isso pode ser reflexo do curso *Letra e Vida*.

Percebeu-se que nem a Secretaria de Educação e Cultura e nem a escola (direção, coordenação) prestaram orientações específicas além do que é visto neste curso, às professoras quanto à forma de trabalhar nos primeiros anos:

P – Como que essa proposta chegou aqui na escola? Como que ela foi apresentada pra vocês? Quando você pegou a sala de seis anos, quem falou pra você o que você tinha que fazer?

PA – Ninguém.

P – Você não teve orientação? Nem da escola, nem da secretaria?

PA – Não. Quando eu peguei a sala... Porque, assim ó, eu não sei se eu não tive orientação porque eu não perguntei... Porque eu já sabia como funcionava. Se eu procurasse saber, talvez eu teria uma orientação...

PB - Eu que me viro assim. (...) É lógico que se eu precisar tem as coordenadoras, se eu precisar eu tenho.

P – Mas ninguém chegou pra vocês e falou o que você deveria trabalhar?

PB – Não.

P – Ninguém te apresentou a proposta?

PB – Não.

(...)

P - Você recebeu orientações de como trabalhar com essa classe?

PB – Não.

P – Não? Nem conteúdo, nem forma de trabalho, nada?

PB – Também num perguntei se teria aqui.

P – E também ninguém falou nada?

PB – Não.

(...)

P – A informação que você tem é que as crianças entram antes com 6 anos. Sobre o que trabalhar você não tem muita informação?

PB – Não porque num tem material. Desconheço. Ce conhece? Então eu vou me adaptando conforme realidade. Porque ainda num tem né, um PCN né que fale sobre isso.

Entretanto, por iniciativa própria, elas buscam materiais, pesquisam, compartilham idéias e experiências, planejam e definem o trabalho pedagógico juntas – embora a forma de aplicar as atividades em sala de aula pode se adequar conforme a realidade dos grupos.

P – Então você não recebeu orientações de conteúdo, de forma de trabalho, ninguém falou que você tinha que ensinar isso, ensinar aquilo, nada?

PA – Não. No entanto as três professoras se juntaram e nós fizemos os planos, o planejamento. Aí é passado pra coordenação ver se é aquilo mesmo, e foi aquilo mesmo.

P – Vocês três apresentaram e decidiram por conta própria?

PA – Sim.

O depoimento implica em concluir que não há um padrão municipal para os conteúdos trabalhados e práticas educativas e que por isso, podem variar de escola pra escola, embora a frequência das professoras da rede municipal ao curso de formação *Letra e Vida* possa aproximá-los. Segundo as Orientações Gerais do MEC,

[...] é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. (...) Promover a formação continuada e coletiva é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2004, p.25-26)

Toda semana as professoras participam obrigatoriamente do HTPC³⁷. Neste horário, um primeiro momento é dedicado à informações da direção e coordenação da escola para todos os professores e um segundo momento é atribuído para que os professores se dividam por turmas de alunos para discutirem, reverem, planejarem a semana seguinte de aula.

PA – (...) assim, como a gente tem muito contato, um professor com o outro, aqui dentro, graças a Deus, eu tive sorte de pegar duas professoras ótimas pra trabalhar do meu lado, a gente conversa na hora da entrada, na hora da saída, a gente vive conversando o que a gente vai ter dado, o que não vai, no final de HTP a gente tem um tempo pra conversar sobre isso, pra re-planejar algumas coisas.

Além do HTPC, semestralmente, no período de férias dos alunos, os professores também se dedicam mais intensamente ao planejamento de trabalho – supervisionado posteriormente pela coordenadora pedagógica da escola que, freqüentemente vai até as salas de aula verificar como estão se dando as atividades.

A implantação do ensino fundamental de nove anos desencadeou muitos desafios á organização escolar, e principalmente na dinâmica do trabalho dos professores em relação ao currículo bem como suas praticas pedagógicas. As professoras alegam não conhecer os documentos oficiais e sentem falta de materiais específicos. PB revela a dificuldade em encontrar diretrizes para o trabalho com o primeiro ano do ensino fundamental.

P – Pensando acerca das atividades que você trabalha com eles, você tenta resgatar alguma coisa da educação infantil por ser uma classe de seis anos, ou não?

PB – Sim. Não. Eu acho assim, ó. Quando eles vieram, alunos assim, até que ponto? Eu falava assim: “Primeiro ano? O que trabalhar no primeiro ano?” Então, se você procurasse em livro você num achava, mas o que aconteceu? Eu fui adaptando de acordo com eles. Então, como eles vieram muito preparados, eu num posso deixar passar. (...) Eles podem ser alfabetizados até antes deles chegarem nessa escola! Então eu não posso perder essa oportunidade. Mas eu respeito isso entendeu?

P – Mas você tenta resgatar alguma coisa da educação infantil?

PB – A musiquinha.

P – Trabalhar com musica?

PB – É. Ir ao parque, essas coisas... Brinquedo. (...) Tem algumas coisas assim, né, por exemplo, assim, brinquedo, eram coisas que eles faziam na pré-escola, mas tem coisas que não né?

E mesmo com pouco domínio sobre as orientações do MEC, parece que estão desempenhando um trabalho que vai ao encontro do que aponta o documento:

³⁷ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Contudo, no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita, a escola possui um papel fundamental e decisivo, sobretudo para as crianças oriundas de famílias de baixa renda e pouca escolaridade. Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, [...] (BRASIL, 2004, p.20)

As três professoras se mostraram dedicadas, satisfeitas e motivadas em atuar nos primeiros anos.

PA - O ano que vem, se eu for escolher de novo, eu vou pegar seis anos de novo.

PB – Eu to amando alfabetizar. Meu aluno que não sabia nada, hoje ele ta lendo.

(...)

P – E você tem preferência por trabalhar com alguma idade?

PB – Ai...Agora me balançou porque agora eu to gostando do primeiro ano.

PC – (...), eu trabalho em casa, tem que preparar aula, tem que corrigir folhinha. Não é todos os professores que fazem isso, mas eu recolho de todos os meus alunos, corrijo, sempre coloco um comentário: “jóia, legal”,... Num escrevo coisa ruim assim. Sabe, teve dias de eu levar caderno de aluno pra casa, corrigir, trazer.

(...)

A gente às vezes não tem noção de como a gente interfere na vida da criança. (...) Que o que é mais gostoso de trabalhar nas séries iniciais, é que você tá trabalhando com eles, tá formando aquela criança, você tá vendo resultado ali.

P – Tem retorno?

PC – Tem retorno muito rápido.

A F3 confirma, se referindo à PA:

F3 – (...) Eu acho uma pessoa interessada, uma pessoa nova, parece que ta com vontade, num sei quanto tempo faz que ela dá aula, mas sabe aquela pessoa que você vê que ta motivada? (...) Acredito que seja uma boa professora.

Mas as professoras não descartam as particularidades em lidar com os pequenos, embora as três escolheram por vontade própria, atuarem em um primeiro ano.

PA - Mas quando eu escolhi, porque eu peguei, quando eu fui escolher a sala eu já sabia o que era a sala de seis, por isso mesmo que eu escolhi.

A mesma professora revela que os alunos conversam bastante e que é preciso carinho, cuidado e paciência para falar com eles, assegurar a atenção e explicar quantas vezes for preciso. Já PB:

PB – Então... Quando eu comecei a dar aula aqui no primeiro ano, eu penava muito, porque é uma outra realidade. São alunos assim pequenos que falam demais, demais, demais. (...) cê manda eles fecharem a boquinha eles não fecham a boquinha, (...) Primeiro ano eles sugam muito. Eu não sento um minuto. (...) Até no parque, quando eu vou, eu num sento. São cinco horas em pé.

E não descarta que dá conta de muitas coisas para além de suas funções de professora:

PB – Apesar de que você tem que dar conta de tudo: dar remédio, ver se tem piolho, cortar a unha... Porque se a mãe não corta, eu mando cortar a unha.

Conforme as professoras foram se acostumando à presença da pesquisadora em sala de aula, às vezes estreitavam os laços de intimidade para falar sobre assuntos pessoais, vinham mostrar atividades previamente elaboradas, pedir sugestões para lidar com alguns alunos e valiam-se desta presença, às vezes, para disciplinar a turma. Entre esses momentos, as três professoras vinham explicar para a pesquisadora, dúvidas quanto ao conteúdo a ser trabalhado em classes de primeiro ano.

As relações entre pesquisadora- professora e pesquisadora- alunos aconteceram de forma tranqüila. As professoras colaboraram com todas as solicitações da pesquisadora e esta, sempre que possível e viável, buscava auxiliar as professoras, seja por meio de discurso oral ou atitudes em sala de aula. Não pareceu à pesquisadora, que as professoras tivessem preocupação especial com sua presença em sala de aula. Não que isso interferisse em sua rotina de atividades.

Inserção no primeiro ano

Pelas observações foi possível apreender que as crianças se encontravam muito bem adaptadas e motivadas a freqüentar o primeiro ano do ensino fundamental, tanto para o espaço físico da escola, quanto para a organização da rotina escolar e trabalho docente. Não foram observadas situações de agressividade, recusa, tristeza, acomodação, incomodo, choro, brigas, discussões, cansaço e outras adversidades em excesso, com exceção de situações raramente

localizadas e específicas em momentos de recreio, final de tarde chuvosa, brincadeira livre ou outra; ainda assim não foi possível verificar nenhuma anormalidade. Nas três turmas os alunos de forma geral atendiam às solicitações da professora e dos demais funcionários da escola e o relacionamento entre todos era saudável. Por outro lado, raros foram os momentos em que a pesquisadora pudesse verificar os alunos questionando ou tirando dúvidas com as professoras. As orientações eram passadas e as atividades feitas. Mesmo quando não sabiam fazer, não questionavam parecendo que por receio de represália. Raros os que recorriam a colegas, alguns à pesquisadora e outros optavam por não fazer, faziam de forma inadequada ou ficavam aguardando alguém que se posicionasse e/ou tivesse a iniciativa de atendê-los.

O primeiro ano A apresentou-se como uma classe muito tranqüila a qual os alunos não se agitavam com facilidade. Atendiam prontamente às solicitações da professora, sempre. Moviam-se bastante pela sala, mas não foram observados momentos críticos de indisciplina nesta turma.

O primeiro ano B possuía um aluno extremamente inquieto que acabava tumultuando a aula em demasia, incomodando a professora e os colegas de turma. Os alunos eram um tanto quanto agitados, mas no geral respeitavam o trabalho docente quando a professora impunha uma situação de disciplina ou atenção à explanação, por exemplo. Gostavam muito de cantar e ouvir histórias – momento em que o silêncio se tornava evidente.

O primeiro ano C se caracterizava por ter um número reduzido de alunos. No início do ano, havia uma criança autista na sala, que depois não freqüentou mais, mas quando freqüentava parecia incomodar o restante do grupo, porque gritava, ficava batendo objetos sobre a mesa e exigia muita atenção da professora. Alguns alunos pareciam impressionar-se com as atitudes do colega com necessidade especial, que não permaneceu no grupo por muito tempo. As crianças apresentavam-se constantemente cientes das estratégias que a professora utilizava para conter indisciplina e mantê-los atento às aulas e colaboravam com essas. Pareciam estar já habituados com as estratégias – embora elas funcionassem por pouco tempo.

Inserir crianças de seis anos no ensino fundamental é algo que vem incitando posicionamentos diversos. Esta pesquisa revelou que a maioria das famílias e as três professoras se posicionaram a favor da inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental. E elas próprias - as principais envolvidas - revelaram estar adaptadas, satisfeitas e interessadas pelo primeiro ano do ensino fundamental.

P – Conta pra mim um pouquinho, como que é o primeiro ano?
C1 (A) – É legal.

C2 (A) – Como que é a minha escola?

P – É.

C2 (A) – Boa, legal.

P – Como que você está no primeiro ano? Está gostando? (...)

C6 (A) – Tô gostando muito.

C14 (C) – O primeiro ano é legal assim, tem muitas crianças, os professores são legais, as lição do primeiro ano também é, né?

Mais uma vez fica claro que os entrevistados estão satisfeitos e motivados com o novo contexto.

P – E você queria que a sua escola fosse diferente? Ce acha que precisa mudar alguma coisa aqui na escola?

C14 (C) – Não.

As professoras confirmam:

PA – Eles não estão sofrendo. Eles adoram ir pra escola.

PB – Todos eles têm empolgação de aprender.

(...)

P – Eles gostam de estudar?

PB – Nossa... Adoram! Adoram!

Segundo documento do MEC,

Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela freqüentar uma escola. (BRASIL, 2004, p.19)

As famílias também falam que as crianças estão super adaptadas e motivadas ao primeiro ano e que adoram a escola: não pedem e não gostam de atrasar ou faltar às aulas, gostam da professora, dos amigos, dos funcionários e da merenda, estão apresentando um bom desempenho, gostam e querem fazer lição de casa com responsabilidade e chegam da escola contando com empolgação o que lá fizeram durante a tarde. Duas famílias (12 e 6) disseram que nas férias seus filhos “não vêem a hora” de voltar pra escola.

F5 – Ela ta super contente com a escola. (...) Ainda tem dia que ela fala: “mãe a gente não fez quase nada de lição”. Então você vê que não é aquela coisa puxada, né?

F2 – (...) Ela chora pra ir. Ela teve caxumba e queria ir pra escola.

P – Chora porque quer ir?

F2 Porque quer ir. Porque não quer ficar em casa.

(...)

F2 – Ela chega contando tudo o que fez na escola, como que foi, sabe? Sempre ta querendo levar alguma coisa pra mostrar pra professora, ou quer trazer as coisas pra mostrar pra nós.

(...)

P – E ela ta gostando dessa escola nova? Ela fala isso pra vocês?

F2 – Fala. Ta gostando.

F14 – (...) nossa... Ele chega em casa e eu ainda falo: “vai tomar banho!”. Não. Primeiro é a lição. Eu falo: “mas come alguma coisa!”. Não. Tem que fazer a lição. Então a primeira coisa é a lição.

F4 – (...) As férias inteiras ela foi pra biblioteca da escola...

As crianças ainda declararam bom desempenho e dedicação no primeiro ano. Não foram detectados grandes problemas e/ou dificuldades para o enfrentamento dos desafios que o novo ano oferece.

P – Você faz as lições que a professora pede?

C12 (C) – Todas.

P – Tudo direitinho?

C12 (C) – Sim.

P – E como que ce ta no primeiro ano... (...)?

C11 (B) – Eu to bem... To pintando as coisas... Muito caprichada...

P – (...) E ce ta fazendo as tarefas que a professora pede?

C6 (A) – To.

P – Tudo certinho?

As famílias concordam. Muitas afirmaram que o filho já está lendo e escrevendo ou que se esforçam pra isso indo à biblioteca pegar livros ou soletrando e tentando compreender dizeres nas placas que encontram pelas ruas ou estabelecimentos.

P – Como que ela tem ido na escola?

F9 – Ta indo bem.

P – Indo bem? Tem responsabilidade com os trabalhos?

F9 – Tem.

P – Faz as atividades?

F9 – Faz.

P – Faz lição de casa?

F9 – Faz. Ela gosta de fazer.

F1 – Acho que ela ta aprendendo tudo, acho que ela ta aproveitando bem. Ela ta lendo. Nossa... A gente ta pegando livro, eu venho com ela na biblioteca pra pegar o livro, nas férias eu venho com ela, aí ela já ta lendo o livro sozinha, então eu acho que hoje já ta aprendendo bastante. Acho que ela é bastante esperta (...)

As professoras também:

PB – Tudo o que eu dou é bem aceito.

P – Eles apresentam preferência por alguma atividade?

PB – Não. Adoram pintar, mas tudo o que é atividade que eu dou, eles fazem.

(...)

PB – Eles aceitam tudo sabe? Ah, e eles realizam tudo o que se dá pra fazer.

P – Eles não se opõem a nada?

PB – Nada.

PC – Ah, eu tenho aluno que tudo que você da adora, gosta, faz, que nunca reclama, (...) tudo que você pedir eles fazem na boa e tudo... Ai tem aqueles que você pede alguma coisa e eles falam: “ai professora eu num quero fazer isso”, tem alunos que reclamam, entendeu? Mas a maioria faz numa boa.

P – Mas a maioria faz?

PC – Faz.

P – Mesmo quando reclama?

PC – Faz, faz.

(...)

PC – É uma turma muito interessada, que tem vontade de aprender.

Uma aluna declarou o que já aprendeu e o que pretende aprender ainda no primeiro ano:

P – Você sabe ler e escrever? Gosta?

C7 (A) – Só ler que eu num sei.

P – Escrever você já sabe?

C7 (A) – Escrever eu sei, mas lê não. Eu to quase aprendendo a ler.

As professoras também revelam o bom desempenho dos alunos para com as atividades por elas propostas e acreditam no potencial deles:

PA – (...) eles aprendem sim. Aprendem até mais. Às vezes eu fico até meia boba de ver. Que nem, eu fiz essa ultima avaliação e a semana que vem vai ter outra, eu fiquei até meio surpresa, porque eu tinha aluno pré-silábico, eu tinha aluno silábico sem valor, minha sala inteira agora está... Ó, eu tenho dois alfabéticos (...) dois silábicos, quinze silábicos alfabéticos que falta uma letrinha ou outra já só na palavrinha. O resto estão silábicos com valor, com valor sonoro. Então eles já passaram pelo pré-silábico, silábico sem valor,

silábico iniciando, correspondência sonora e os que estão num nível menor são silábicos com valor sonoro.

P – você acha que já avançou bastante? Na leitura e na escrita?

PA – já. Já

(...)

PA – Eles tem capacidade, eu acho, de aprender.

As três professoras em comum acordo acreditam que o rendimento das crianças é bem menor após o último lanche, por volta de dezessete horas. Elas acreditam que por volta deste horário, os alunos apresentam cansaço por ficar na escola tanto tempo.

PA - Eu, assim ó, eu acho só, não é nem da escola, eu só acho assim, da uma às seis é muito tempo pra eles ficar dentro da escola. Isso é uma coisa que eu não concordaria. Eu acho que a... porque assim ó, você consegue rendimento com eles até cinco horas, depois das cinco você não consegue mais. (...) Eu acho que o tempo deles na escola deveria ser da 1 às 5. Eles ficam cansados. Eu nem dou mais nada porque eu sei que não vai render, não vai ter rendimento.

P – O que normalmente você faz nesse horário (se referindo a depois das dezessete horas)?

PB – Agora que eles tão começando a ler historinha, to deixando... Todo dia é um que planeja em casa a leitura e vem ler na frente.

(...)

PB – (...) às cinco horas não dá pra dá mais nada, pega fogo aquilo ali. Às cinco horas, uma leitura às vezes também eles não param. Não dá pra fazer.

P – Por que será que pega fogo às cinco horas?

PB – Ah, porque eles tão cansados. Tão cansados de ficar o dia todo na escola.

Todas as crianças colocaram que estão bem, cuidando do material e fazendo as lições. Uma única criança declarou estar em atraso com algumas atividades, mas não foi capaz de localizar as causas do problema – algo naturalmente difícil para a faixa etária.

P - Você tem cuidado com seu material escolar?

C6 (A) – Tenho.

P – Tem? O que, por exemplo, assim você toma cuidado?

C6 (A) – Ó... O que eu tenho mais cuidado é o meu estojo.

P – Por que?

C6 (A) – Porque eu gosto muito de desenhá assim... Aí, tenho muito cuidado com ele assim... Meus lápis. Tenho que cuidá dos meus lápis de escreve.

P – E como você ta no primeiro ano?

C13 (C) – Bem.

(...)

C13 (C) – Às vezes eu fico atrasada, tem um monte de folhinha na minha mochila que eu tenho que pintar.

P – E por que você fica atrasada?

C13 (C) – É porque eu fico.

Entre os pontos positivos da escola, os alunos elencaram: a biblioteca, o parque, o recreio, os amigos, a educação física, a comida e em maioria, a oportunidade de estudar, lições e a professora. Entre os pontos negativos apareceram: muita coisa para escrever, colegas de classe, ir para diretoria e em grande maioria brigas com colegas (incluindo bater, xingar). Quatro crianças se mostraram plenamente contentes com tudo o que a escola lhes oferece e afirmaram que não tem nada que não gostem neste espaço.

P – (...) E o que você mais gosta aqui na escola?

C15 (C) – De estudá.

P – De estudar? O que você gosta de estudar?

C15 (C) – O cabeçário... E os números.

P – (...) E o que você não gosta (...)?

C15 (C) – De fazê bagunça e batê nos colegas.

P – (...) Você queria que essa escola fosse diferente?

C15 (C) – Não.

P – Não? Em nada? Você acha que está bom do jeito que está?

C15 (C) – Sim.

P – (...) E o que você mais gosta na escola Gabriel?

C12 (C) – Estudá.

(...)

C12 (C) – Eu amo aprendê a lê, escreve... Eu gosto de vim pra escola...

P – Há que bom...

C12 (C) – Tem criança que não gosta.

P – Você gosta?

C12 (C) – Eu amo vim pra escola.

(...)

C12 (C) – O que eu gosto é aprendê. A lê e escrevê.

P – (...) E o que você não gosta? Tem alguma coisa que você não gosta na escola?

C12 (C) – Deixa eu pensá...

(...)

C12 (C) – De brigá.

P – Brigar você não gosta?

C12 (C) – Não.

(...)

C12 (C) – É chato.

P – E... Você queria que essa escola fosse diferente? (...)

C12 (C) – Não.

P – Não. Pra você está bom do jeito que está?

C12 (C) – Tá.

P – E o que você mais gosta na sua escola?

C11 (B) – Hum... Eu acho que o parquinho né?

P – Parquinho...

C11 (B) – Hum... Mais o parquinho.

(...)

P – E o que você não gosta?
 C11 (B) – Num gosto de estudá.
 P – Não gosta de estudar? Por que?
 C11 (B) – Não, porque eu num gosto. Porque dói a mão...
 P – Dói a mão o que?
 C11 (B) – Dói de escrevê.
 P – Escrever?
 C11 – (B) Num gosto de escrevê muito.

A mesma criança, posteriormente, coloca:

P – (...) E você gosta de fazer as lições (...)?
 C11 (B) – Há, mais ou menos... Quando foi umas três, quatro, eu gosto, mais quando foi um monte...Eu... Dói a minha mão.
 P – Dói a mão?
 C11 (B) – Dói a mão.

É perceptível o fato de que não se trata que C11 não gosta de lição e de estudar. O que a incomoda é a quantidade das tarefas – que ela julga ser em demasia.

A F1 retrata situação semelhante e se referindo à filha, diz:

F1 – Ela ficou um pouquinho mais cansada, é porque ela fala assim: “mãe, agora a gente escreve muito”. Ela fala isso.

As famílias se posicionaram a favor da antecipação do ingresso no ensino fundamental. A F12 chegou a dizer que o primeiro ano está sendo uma experiência ótima e muitos relataram as vantagens que a mudança pôde proporcionar para os filhos.

P – E o que você acha disso? Deles entrarem na escola com seis anos?
 F5 – Ai...Eu não vejo problema nenhum. Porque as crianças estão tão evoluídas! Eu acho assim...Tão espertas. Eu não vejo nada demais.
 P – Você concorda?
 F5 – (...) Acho que quanto mais tempo você demora, mais tempo eles vão se acomodando. A mente deles ta fresca.

F2 – Teve uma mudança grande sabe, acho que a vontade dela de aprender quando ela foi pro primeiro ano aumentou. Antes ela era meio desligada, mais retraída, não conversava. Aí depois dessa escola ela mudou completamente. (...) Ela mostra sabe, já ta mostrando a vontade de aprender, de lê, de escreve, vai escrevendo recadinho pra mim, pra minha mãe.

Entretanto apresentaram pouca clareza do processo e do funcionamento. Demonstaram confusão no entendimento do que é de fato esse primeiro ano e do que ele representa em

termos de escolaridade: chegaram a confundir a nomenclatura “primeiro ano” com “primeira série”.

A notícia da antecipação escolar chegou às famílias por meio das diretoras e professoras das CEMEIs. Algumas mães principalmente se “assustaram” inicialmente, mas sendo esclarecidas pelas CEMEIs e vivenciando o momento junto com os filhos puderam perceber que eles se adaptaram muito rapidamente, e foram se tranquilizando.

F14 – (...) quando foi no pré, que falo que ia vim com seis anos eu entrei em desespero. Falei: “Meu Deus!” Mas nossa,... Ele ta pegando bem.

(...)

P – Você concorda com essa mudança?

F14 – Ah, eu concordei sim. (...) se ele não conseguisse acompanhar talvez eu pensasse diferente né? Não sei. Pra ele deu certo, foi bom. Acho que se ele ficasse mais um ano fazendo o pré sem aprender ele ia enjoar. Que ele tem aquela coisa pra lê. Sempre quis lê.

F12 – (...) No caso dele eu acho que foi positivo sim. Eu fiquei apreensiva. Falei: “Gente! Ele ainda é um bebê meu e já vai aprender a escrever! Como é que uma criança vai sentar numa sala e ficar horas, (...)”? Tem que ter mais alguma outra coisa, senão eles não vão agüentar!” E me parece que tem. Então eu não tenho queixa.

F1 – Eu entendi que só mudou que o que tinha no prezinho, que veio pra escola. Eu entendi que foi só isso.

Sobre o ensino fundamental de nove anos:

F1 – (...) O que é mais um ano? A criança vai aprender mais. Eu acredito nisso.

F6 – Ah, eu acho bom e eu acho assim que num dá muita diferença, aliás eu acho que num dá diferença nenhuma, né? Porque...Eles num entram mais com sete anos, mas eles quando entravam com sete anos já ficavam um ano no parquinho mesmo, né? Então eu acho que num dá diferença nenhuma. Achei que foi positivo.

Cerca de quatro famílias se mostraram contra a antecipação do ingresso de sete para seis anos de idade no ensino fundamental. Mas apesar disso, admitem que seus filhos vêm apresentando sucesso, já sabem escrever, querem e gostam de ir pra escola, querem e gostam de fazer lições de casa e estão interessados pelo aprendizado da leitura e da escrita. Justamente essas famílias revelam mais enfaticamente a falta de entendimento quanto à proposta do ensino fundamental de nove anos e apresentam-se confusas quanto à compreensão conceitual do primeiro ano.

F4 – Porque eu não entendi muito ainda... Primeiro ano e primeira série... Qual é a diferença?

(...)

F4 – Pra falar a verdade eu num gostei.

P – Não?

F4 – Não.

P – Por que?

F4 – Porque a criança... Aumentou mais um ano na escola, né? Então, eu acho que... Não tinha necessidade disso.

P – Não?

F4 – Não, por que? (...) Porque eu acho que ela devia fazer mais um ano de pré. Né? Pra ter uma preparação boa pra entrar na escola. Mas... eu num gostei disso!

(...)

F4 – (...) quando foi a minha época eu já saía do pré lendo, escrevendo, né? Que era bem mais puxado! Mas agora vejo que não.

F8 – (...) É como se a criança não tivesse preparada pra aquilo. Uma criança com seis anos ainda no pré ce vai ter um ano a mais. Ce saía do prezinho sabendo escrever, antes era assim: ce saía do pré escrevendo, quando ce ia pro primeiro ano, ce ia preparada. Agora não. Vai pro primeiro ano, é como se fosse um pré, mas um pré mais sério.

No depoimento abaixo, fica evidente a confusão para mãe da C13:

F13 – (...) Pra mim, eu não vi muito objetivo da escola hoje, ou do governo, ter feito um parquinho, na realidade, na escola. Porque, é... Eu acho que o parquinho, ele tem que continuar parquinho até os seis anos, né?

A mesma família acaba se contradizendo, por meio da fala do pai de C13:

F13 – É foi bom... Outra coisa também né, já é um avanço também, no sentido do aprendizado, porque até aqui na escolinha aqui (se referindo à CEMEI) era mais colagem, era mais... Algum desenhinho assim básico, né? Agora lá (se referindo à EMEB) o negocio é... Aprende letras, aprende a junta as letras, as palavras né? Então...E ela tá se dando bem, eu acredito que ela tá se dando bem.

Assim como as famílias, as três professoras quando questionadas, dizem estar em acordo com as leis que alteraram a configuração do ensino fundamental, mas é possível dizer que nem famílias e nem professoras dominam o assunto. PB, inicialmente revela que nunca parou pra pensar no assunto. Mas em seguida depõem-se a favor.

PB – Eu nunca parei pra pensar. O que me preocupava muito assim, quando eu cheguei aqui, era o que trabalhar. Porque a gente num sabia até que ponto a gente poderia ir, o que eu iria ensinar, porque você procurava e não encontrava, então eu fui me adaptando conforme o dia a dia. E pelo o que eu

sei é que o governo quer aluno dentro da escola, então ele fez isso, e porque aluno entrando mais cedo, eles tem um melhor rendimento escolar.

P – Você concorda então?

PB – Eu concordo.

P – Vê funcionando essa antecipação?

PB – (...) Porque também eu num senti muito, porque também pré escola já é isso. Pelo o que eu vejo nesses alunos, eles vieram muito bons. Agora o meu questionamento é assim: Será que em outra escola é assim? Eu tenho curiosidade de saber. (...) Será que é porque nessa escola as mães estão presentes? Será que é porque os alunos fizeram um ótimo pré? Então isso é uma coisa que eu gostaria de saber, (...)

P – Então na verdade você concorda, você acha que tá funcionando pra eles?

PB – É.

P – Desde quando essa escola vem recebendo crianças de seis anos no ensino fundamental?

PC – Desde 2006.

P – O que você pensa a respeito disso? Concorda? Discorda?

PC – Ah, eu acho que tem sido bem legal essa experiência, eu to gostando, acho que dá pra fazer um trabalho mais sério com a alfabetização, não que na outra escola não fizesse, né? Mas a política de educação na cidade agora teve uma mudança né, que agora parece que a CEMEI não ta trabalhando tanto atividades, né? Parece que é mais brincadeira...

P – Você quer dizer que você concorda então com esse tipo de ensino fundamental?

PC – Concordo.

P – Cê acha que ta certo?

PC – Eu acredito que sim.

As professoras, assim como as famílias, revelam a falta de esclarecimento sobre as medidas e a aplicabilidade delas:

C – E que esclarecimento você possui sobre essa medida política, o que sabe a respeito dessa antecipação?

PB – Olha eu procuro saber, ma agora que tá saindo coisas então, eu to em estudo ainda.

C – Que que você já sabe a respeito disso?

PB – Assim que o governo quer aluno em sala, e que é um melhor rendimento escolar. Quer dizer, estão visando uma melhor qualidade de ensino. Se tá acontecendo ou não, porque cê só escuta professor reclamar, então eu não sei até que ponto é válido entendeu? E eu to satisfeita entendeu?

PC - É eu acho assim, essa classe de seis anos ela num é nem uma primeira série, nem a classe de seis anos que era na CEMEI antes, assim, eu acho assim que ela puxa um pouquinho mais o que era na sala de seis anos, e ela também num é tão puxada como uma primeira série. Ela ficou ali no meio termo. Entendeu?

(...)

PC - A idéia de por um primeiro ano era ter um tempo a mais pra alfabetização, quer dizer, pra facilitar a alfabetização, ter um tempo a mais de repente para quem tem mais dificuldade, ter um tempo a mais...que antes

tinha a primeira, a segunda série, mas ai agora querem que aconteça logo no primeiro ano.

(...)

P – E o que você sabe sobre essa medida política? O que você sabe sobre o ensino fundamental de nove anos, quais foram as informações que passaram pra vocês?

PC – É então, eu acho que por esse lado tem poucas informações...Eu acho que é complicado também, porque a gente fez assim, antes, a única coisa assim, quando começou o ensino fundamental de nove anos a gente fez um curso de alfabetização, bastante atividades lúdicas tudo...

(...)

PC – Em termos políticos, a gente sabe assim, a idéia foi aumentar o ensino fundamental, ter mais alunos e com isso vem mais verba, é que agora o FUNDEB³⁸ pega também as escolas, né?! Mas assim de política a gente não sabe muita coisa não.

O depoimento na seqüência vai ao encontro de um dos argumentos do Governo Federal a favor da implantação de um ano a mais no ensino fundamental e do ingresso aos seis anos de idade:

P – Você concorda com a inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental?

PA – Eu concordo.

P – Por que?

PA – concordo, porque é o que eu tinha te falado já, que eles têm capacidade pra isso... E...

P – uma vez você falou que os alunos da escola particular, na verdade, já eram alfabetizados com seis, só faltava oportunidade pros das escolas públicas.

PA – Eu acho mesmo que isso aí era uma falta de oportunidade. Porque a criança que freqüentava o pré e pagava, vinha pra primeira série lendo, escrevendo, e os que não pagava, não vinha.

P – e agora?

PA – e agora eu acho que isso aí foi uma boa porque deu oportunidade pra todo mundo.

C – ta. Quais os esclarecimentos sobre essa medida política? O que que você sabe sobre isso, sobre essa antecipação do ensino fundamental de nove anos?

PA – é, o que eu sei é isso daí, que eles... Na política, que eles, a intenção deles era dar oportunidade pra todos.

C – e você acha que vai funcionar?

PA – eu acho.

A mesma professora apresenta diversos argumentos para explicitar seu posicionamento favorável às leis 11.114 e 11.274:

³⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

PA – (...) de manhã eles têm pra brincar. De manhã eles podem assistir televisão, ler, brincar na escola, eles têm a hora do intervalo, a hora da educação física, horário de parque. Então acho que não perdem a infância.

(...)

PA – (...) por experiência, por experiência, com seis anos, eles gostam de estudar.

P – Eles gostam demais.

PA – E não é assim, que perde a infância não. Na escola particular, os meus alunos com quatro anos já tinha caderno.

(...)

PA - Eu acho que eles têm capacidade pra tudo. E têm que ter o horário de brincar, eu acho.

Expectativas acerca da escolarização e do primeiro ano

A grande maioria dos pais revelou que espera que aconteça o melhor na vida de seu filho, que estes possam continuar os estudos e venham a cursar uma faculdade futuramente: realidade factual que apenas duas das famílias entrevistadas revelaram iniciar na vida.

Três famílias esperam que o filho possa ter na vida o que lhes faltou. Os depoimentos a seguir revelam:

P – O que você espera que aconteça na vida escolar dela?

F1 – Ai... Eu espero que... Que ela goste de estudar, que seja uma criança, uma criança normal que goste de escola, que goste de estudar, que esteja preparada pra esse mundo, pro futuro. Incentivá-la a fazer faculdade, incentivar mesmo.

P – Você acha importante fazer faculdade?

F1 – Eu acho, com certeza. Eu não fiz, nossa...Eu gostaria muito.

F12 – Que ele vá pra faculdade. Se Deus quiser com essa vontade que ele tem de ficar em torno dos cadernos, esse desejo que ele tem de ler... (...) que isso dure até o final, até o término da faculdade,... Que ele se forme.

Segundo Zago (1998, p.70), “As ambições sobre o futuro dos filhos são limitadas, mas representam sempre a superação das condições sociais dos pais.”

Em relação à escola e ao primeiro ano, as famílias em geral estão satisfeitas. Um pai disse que a segurança do prédio poderia ser melhor (F12) e duas mães disseram o mesmo para a estrutura física da escola: pintura; reforma (F1 e F8). Todos estão satisfeitos com o ensino e esperam que seus filhos saiam alfabetizados – ou ao menos lendo e/ou escrevendo – especialmente lendo. Esperam que as crianças possam obter domínio dos conteúdos fundamentais para “fazer face às diversas situações da vida cotidiana [...]” (ZAGO, 1998,

p.71) Duas famílias disseram que apresentam essa expectativa porque acreditam que os filhos a desejam.

F4 – Bom... A professora disse que ela não ia sair assim lendo tudo né? Que é mais o ano que vem que já ia. Mas eu queria que ela saísse lendo, porque ela não vê a hora disso. (...) Eu queria que ela aprendesse mesmo lê logo, porque ela tá que num se agüenta!

Algumas famílias não se contentam somente com o ensino da escrita por meio da letra bastão e apontaram a expectativa de que o filho aprenda ainda no primeiro ano, a letra cursiva:

F9 – Eu acho que já podia, assim agora, por exemplo, depois agora das férias, já que aprendeu letra de forma até agora, começar agora aprender letra de mão até o final do ano, mesmo que não estejam bem com a letra de mão, mas já vão ter noção. (...) Eu gostaria que desse tudo certo, já começasse saindo, um pouco lendo mais, sabendo fazer letra de mão.

Duas famílias esperam que o primeiro ano seja a base; o suporte para os demais anos de escolarização. A F7 espera mais da escola no tange a aproximar os pais do contexto. Sugere que haja mais diálogo, mais festas, mais oportunidades de aproximação. Uma mãe (F2) espera que a escola incentive a filha a continuar nos estudos.

Bhering (2003, p.487), se referindo aos pais de filhos que freqüentam o ensino fundamental, destaca:

Eles não querem só o acesso à escola como também que a escola garanta a permanência de seus filhos por todo o tempo de escolarização, pois acreditam que só haverá um futuro melhor para seus filhos se eles permanecerem na escola o tempo necessário para uma formação adequada.

Os alunos de forma geral vinham correspondendo às expectativas de seus pais e de suas professoras – que esperam principalmente que eles apresentem avanços nos níveis de escrita – uma vez que isso reflete diretamente no trabalho que elas realizam diariamente em sala de aula.

P – Do que você espera deles você acha que tá encontrando?

PB – To e quero mais.

P – O que você espera deles?

PB – Que saiam daqui sabendo ler e escrever.

P – E você acha que eles tão indo por esse caminho?

PB – Estão. São raros os que tem dificuldades, entendeu? Mas...

P – Mas eles estão correspondendo às suas expectativas?

PB – Estão.



Desenho da família – C12

CAPÍTULO V: A educação infantil e as relações familiares - os alicerces para o ensino fundamental

“Minha mãe pede pra vê meus cadernos. Meu pai também... minha vó... família inteira pede pra vê meu caderno.”

CAPÍTULO V

A educação infantil e as relações familiares - os alicerces para o ensino fundamental

Este capítulo é dedicado tanto às percepções sobre a educação infantil como também sobre aquelas acerca das famílias das crianças em estudo, retratando todas as categorias levantadas pela triangulação dos dados nestas duas instâncias. Certamente, informações destes contextos colaboraram para uma compreensão mais completa sobre o primeiro ano do ensino fundamental. Inicialmente apresentam-se as percepções sobre a educação infantil e em seguida sobre a família.

5.1 Percepções sobre a educação infantil

Espaço físico e organização da escola

Todas as crianças envolvidas na pesquisa freqüentaram pré-escola antes de ingressar no ensino fundamental.

Das quinze famílias que participaram deste estudo, uma revelou não ter conhecimento sobre a educação infantil e uma alegou não ter tanto interesse em conhecer este contexto – uma vez que a filha ia permanecer por um período curto de tempo lá. O restante afirmou obter as informações necessárias por meio de reuniões de pais e a F7 se posicionou dizendo que conhecia a CEMEI por informações advindas de amigas. Dos que disseram ter conhecimento acerca da escola de educação infantil, três afirmaram que a diretora da escola é quem transmitia as informações, uma disse ser a professora, e o restante não se manifestou.

P – Você tinha conhecimento sobre como funcionava a CEMEI?

F2 – Ah! Sim. A Raquel³⁹ é uma ótima diretora de escola, sempre. Tudo que acontecia dentro da escola ela comunicava, fazia reunião pra explicar o que tava acontecendo, fazia alguma festinha, alguma coisa pra arrecadar dinheiro, ela dava prestação de serviço, o que era feito com o dinheiro, pra que tudo o que era servido na escola, o tanto de merenda, tanto das festas, foi uma ótima escola.

F11 disse ter conhecimento do método de ensino da escola. Duas famílias se manifestaram dizendo que na CEMEI eram oferecidos serviços médicos, odontológicos, e outros – confirmando que tinham conhecimento, mesmo que básico do contexto.

F12 – Lá ele tinha acompanhamento médico, odontológico, tinha... Pedagogas, né? (...) Eles tavam lá fazendo um trabalho de aprendizagem também né?

F9 – (...) no parquinho aplicavam soro, faziam tudo né?

Já os alunos caracterizaram prioritariamente o espaço físico da CEMEI. A maioria dos depoimentos levantou o parque como primeiro espaço da educação infantil, seguido por salas de aulas, brinquedos, banheiros, quadra, pátio, mesas. Duas crianças disseram não se lembrar da escola de educação infantil.

P – (...) Você consegue lembrá como que era lá pra me contar?
C4 (EIA)⁴⁰ – Só parquinho, um montão de sala e lá tem o pátio.
P – Que mais?
C4 – Tinha pilar. Colorido.

P – Como que era lá? (...)
C1 (EIA) – Tinha parquinho, tinha um monte de salinha em baixo, em cima, tinha o pátio de educação física, banheiro.

P – Consegue lembrar pra me contar?
C7 (EIB) – Tinha dois parques, um na frente, e um lá no fundo, tinha um monte de sala lá e tinha, tinha a nossa, a minha sala, a sala de todos os outros que tinha lá. Aí tinha árvore que tinha fruta que lá no parque a gente pegava fruta.

Alguns alunos comparam a estrutura física da CEMEI com a da EMEB:

³⁹ O nome da diretora foi trocado para preservar sua identidade.

⁴⁰ Conforme já explicitado, as crianças que participam desta pesquisa são advindas de duas escolas de educação infantil diferentes. Sendo assim, para facilitar a identificação destas origens, a pesquisadora utiliza as letras A e B. Dessa forma, o símbolo EIA e EIB (Educação Infantil A e Educação Infantil B) representam CEMEIs diferentes. Oito são as crianças que freqüentavam a EIA: C1, C3, C4, C5, C8, C9, C13 e C15. Sete são as crianças que freqüentavam a EIB: C2, C6, C7, C10, C11 e C12.

P – E como que era a escola lá?

C12 (EIB) - Há... Tinha parquinho... Há, mais num tinha quadra não. A quadra era um pouquinho pequena. Num era igual aqui. Que nem a nossa quadra dá uns 40, 60, 1000 metro. A dela dava uns 12...

P – Aqui é maior?

C12 (EIB) – Aqui é maior. (...) Aqui é maior do que lá.

P – E o que você achou de diferente (...)?

C6 (EIB) – Há... Eu achei a diretoria, as classe... Porque as classe num é carteira assim... As classe tem aquelas mesa assim, que é de senta em quatro. (...)

C6 (EIB) – (...) Porque lá tinha... Sabe uns negocinho... Prateleira assim... Tinha... Brinquedo... Um monte de coisa.

C11 (EIB) – Era muito legal, tinha pátio, só que o pátio, era tudo diferente. Não era coberto. Era sem cobertura. E era parede né? Tinha assim. Só que... Como que era mesmo? Tinha parquinho lá perto do pátio. Tinha um ranchinho assim... Ficava tudo os brinquedo... baldinho essas coisa... Até tenho saudade.

(...)

C11 – Porque lá no pré num era assim ó... Num era carteira um atrá do outro. Era...Redonda... Mesa redonda.

Esta criança vai contando sobre a escola e no final de uma das falas diz até sentir saudade do contexto anterior. Foi a única entrevistada que declarou saudades da educação infantil, motivada pelas recordações.

Trabalho docente

Entendem-se aqui características que as crianças conseguiram resgatar das professoras da educação infantil. As memórias não foram vastas. Os sujeitos levantaram informações como: número de professoras que tiveram na escola de educação infantil, características físicas, seus nomes e atitudes. Quase metade dos entrevistados não caracterizou sua professora anterior.

P – E... Como que era a professora lá da outra escola?

C10 (EIB) – Aquela lá era bonzinha.

P – (...) Você lembra da professora?

C6 (EIB) – Eu lembro. O nome da minha primeira professora eu já esqueci, mas da segunda era... É... Érica⁴¹.

Já uma aluna proveniente da EIA:

C9 (EIA) – A professora era brava.

P – Era brava?

C9 (EIA) – Era. Só que quando a gente num bagunçava, aí também era legal, (...).

As crianças lembraram alguns conteúdos transmitidos pelas professoras, bem como práticas de sala de aula. Entre os aspectos levantados, destacou-se na pré-escola a presença de: desenho e pintura, parque, lições, brincadeiras. As famílias confirmam que as professoras ofereciam atividades aos seus filhos e que estas eram voltadas para pintura, desenho, recorte, colagem, atividades manuais com palitos, papéis ou outros, e algumas famílias acrescentaram letras, introdução à leitura e escrita (mesmo que por ensinar o nome da criança) e coordenação motora.

P – E lá na CEMEI ele fazia atividades, tinha trabalhos?

F6 – Tinha. Com linguagem, com recorte. Trabalho normal, sabe? É... Que eles incentivam bastante a criança escrever, né?

F5 – Tinha colagem, tinha escrita,... É... O nome dela ela aprendeu lá, conheceu as letras do alfabeto.

Fica claro que já na educação infantil as crianças começam a ter contato com o universo da escrita – seja por pintura, colagem ou brincadeiras... Sempre motivadas pelo trabalho docente, embora de forma menos sistematizada do que no ensino fundamental. Os alunos reconhecem isso. Três deles, que frequentaram a educação infantil A, apresentaram como conteúdo da pré-escola, a escrita; as letras. Entretanto, de uma forma bem específica: escrevia-se pouco, aprendia-se apenas a escrever as iniciais do nome.

P – Que que ce fazia lá no parquinho (...)?

C7 (EIA) – Escrevia, pintava.

C8 (EIA) – Pintava.

P – Só?

C8 – Escrevia um pouquinho.

⁴¹O nome da professora foi trocado para preservar sua identidade.

C4 (EIA) – A professora dava... Dava desenho... Pra gente pintá, pra gente faze..., E era pra falá a letra dos nomes... Como que começava.

Nenhuma criança advinda da escola de educação infantil B levantou como conteúdo, letras ou escrita, mas algumas de suas famílias reconheceram essa presença. Desenho e pintura estão entre os conteúdos mais citados pelas crianças, seguidos por lições.

P – (...) O que você fazia lá (...)?

C11 (EIB) – Ih... Eu fazia muita coisa... Fazia desenhos.

P – O que você fazia na outra escola? Lá na outra?

C1 (EIA) – Eu só fazia desenho, não copiava lição no caderno.

Entretanto, as crianças tornam claro que embora fossem feitas lições, não havia no contexto anterior, cadernos. As lições eram dadas em folhas separadas e eram simples; fáceis. Seguem depoimentos:

C12 (EIB) – Assim... A gente tinha que faze bastante coisa...E ela passava cada lição fácil que eu terminava em dois minutos.

P – Era muito fácil?

C12 (EIB) – Muito fácil (...)

C5 (EIA) – Na CEMEI? Lá na CEMEI a gente num tinha caderno.

P – Não.

C5 (EIA) – Só lição de papel assim... Num tinha caderno.

As famílias confirmam os dados das crianças:

F12 – É...Ele não tinha caderno com linhas não... Ele tinha mais desenhos.

Não é hábito das professoras da educação infantil atribuírem aos seus alunos lições de casa. As famílias disseram que embora essa não fosse uma prática comum, às vezes as professoras mandavam tarefas para serem realizadas em casa. As atividades feitas em sala de aula também eram esporadicamente levadas pra casa para que os pais pudessem apreciar.

F9 – (...) ela pintava, levava uns trabalhinhos pra casa (...) Ela já começou a conhecer as letras.

Algumas crianças descreveram práticas escolares. Seguem os depoimentos de duas crianças que estudaram na EIA:

P – E o que que ce fazia lá?

C15 (EIA) – Eu brincava no recreio, a gente ia pro parquinho, a gente fazia lição e a gente...

P – Fazia lição e o que?

C15 (EIA) – E a gente ia todo dia no recreio. Assim... Quando tava chovendo a gente num ia no parque.

C5 (EIA) – A professora todo dia levava nós no parque.

P – Todo dia levava no parque?

C5 (EIA) – Quase todo dia...(..).

Além do parque, a brincadeira livre também estava presente no recreio ou na sala de aula das crianças na educação infantil, mesmo que em momentos específicos:

C11 (EIB) – Dia que tinha muita pouca criança, ela falava assim: “agora, eu num vô dá lição porque tem muita pouca criança”, aí ela deu umas três lição, depois ela falo assim: “vô dá brinquedo”. Daí nós catava as cadeira, empurrava tudo as mesa pra lá. Daí nós pegava as bonecas, fazia uma bagunça... Jogava tudo no chão.

Inserção na educação infantil

Deve-se considerar que nesta pesquisa, o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental não marca o início de sua vida escolar.

Além de todas as crianças participantes já terem freqüentado o contexto escolar antes do ensino fundamental, a escola que o antecedeu para maioria das crianças não foi a primeira escola que eles freqüentaram segundo suas famílias. Mesmo o foco deste trabalho estando distante da educação infantil, sob uma perspectiva relacional, não se pode descartar a experiência dessas crianças em toda sua trajetória de escolarização.

Os pais matriculam as crianças na escola ainda pequenas seja por necessidade, ou por estas terem manifestado interesse para tal.

P – Por que vocês resolveram matricular ele com quatro anos?

F14 – Então, porque ele queria né, aprender. Ele queria ir na escola. (...) Foi mais por causa dele mesmo, viu? Ele queria ir na escola.

O pai da F3 relatou que matriculou sua filha na educação infantil porque ele freqüentou este nível de escolarização quando criança e acreditou que a mesma medida adotada para filha poderia apontar resultados positivos. A mãe da F4 revelou algo semelhante: resgatou sua infância e disse que quando pequena não freqüentou pré-escola e teve problemas pra se adaptar à primeira série do ensino fundamental. Pensando nisso e motivada pela vontade da filha, decidiu matricular a criança para que já fosse se adaptando a um contexto escolar, antes de ingressar no primeiro ano.

Em geral as famílias acreditam que freqüentar a educação infantil pode dar possibilidades de vida melhor a seus filhos no futuro, além de obviamente favorecer o aprendizado e a socialização. Eles acreditam que seja um contexto relevante ao desenvolvimento das crianças.

P – Por que vocês matricularam ela?

F2 – Mais um incentivo, pra começar já desde pequenininha pra num... ah! Pra quando chegasse assim a idade de ir pro primeiro ano, tudo pra ela não se contrair, até também pra ela já ir convivendo com outras crianças. Pra já ir vendo como era o esquema de escola. (...) E também porque ela tava sozinha... Num tinha ninguém pra ela brincá.

F6 – Eu matriculei porque eu achei que era importante pra ele num passar o dia inteiro em casa, porque criança dentro de casa fica muito na televisão, né? Então muito embora a gente não queira deixar eles o dia inteiro ali, na televisão, mas a tendência é ir pra televisão mesmo né? Então pensei: “ta na hora de por, pra ele ter um tempo assim com os amigos.”

Assim como Lollato (2001), a pesquisadora também pôde perceber que

A escolarização representa muito para essas famílias, constitui um verdadeiro alicerce em suas vidas, pois valorizam as crianças, respeitando-lhes o direito aos estudos, a fim de que “sejam alguém na vida”. Essas famílias falam da escola como uma instituição fundamental para a formação da criança, tanto em relação à socialização quanto à aquisição de conhecimentos, [...] (LOLLATO, 2001, p. 49)

Poucas foram as crianças que ingressaram ou freqüentaram instituições de educação infantil da rede particular. Esta pesquisa contempla famílias de classes populares e isso pode explicar o fato pelo qual o predomínio à escola pública.

Quase todas as famílias não sabiam que a freqüência à pré-escola não é obrigatória por lei e para decidir sobre a matrícula tomam como base o fato de que faltam poucos anos para o ingresso no ensino fundamental e nesse caso é melhor que o filho seja preparado. Falta esclarecimento.

P – Porque vocês matricularam ela?

F7 – Porque eu não sabia que não era obrigado a matriculá. Eu não sabia. (...) pra mim era obrigatório, eu não sabia mesmo.

P – E o que te levou a matriculá-la então?

F7 – Não sei. Comigo foi assim, e eu pensava que era assim. Com quatro anos leva, faz uns dois, três anos no parquinho e depois vai pra primeira série. (...) Eu não sabia que podia ir direto. [se referindo ao ensino fundamental].

A mãe questiona a pesquisadora sobre a idade de ingresso na educação infantil:

F14 – Eu acho que tem que ser né? Com quatro? Mudou?

Freqüentar a pré-escola foi algo tranqüilo para as crianças. Todos os familiares reconheceram que seus filhos gostavam do ambiente, sentindo-se bem no contexto. Estavam motivadas, interessadas nas atividades propostas, felizes, satisfeitas e contavam em casa o que acontecia na escola.

F7 – Ela gostava, ela gostava... (...) ela falava bastante da professora, e... Aparentemente tava tudo legal mesmo pra ela. Tava tudo muito bem.

Relacionamento do filho na escola

O relacionamento das crianças com outras crianças, funcionários ou professoras no contexto da educação infantil pareceu, com base nos depoimentos das famílias, tranqüilo e saudável. Os alunos conhecem e têm contato com funcionários. Parece que neste contexto, as diretoras de escola se aproximam mais dos alunos do que no ensino fundamental. Somente

uma mãe da F8 revelou que seu filho embora tivesse amigos e falasse deles, não mantinha contato com diretora e tampouco com professora.

Muitas das amizades feitas na educação infantil se mantiveram no ensino fundamental – uma vez que as crianças por serem do mesmo bairro e residirem próximo às escolas foram matriculadas na mesma EMEB.

F3 – Todo mundo conhecia ela por nome. A pessoa, cê conhece como ela é conhecida porque a própria professora, a diretora,... Conhecem ela pelo nome. (...) Ela sempre foi bem social.

5.2 Percepções sobre a família

Relacionamento familiar

Essa categoria abrange falas das crianças e de suas famílias que revelam como se dão às caracterizações e relações familiares, sejam elas entre quaisquer integrantes da família: pai e mãe, pais e filhos, irmãos ou outros. Os entrevistados revelaram informações acerca da constituição familiar, suas características físicas, a dinâmica e relacionamento familiar e emitiram opinião pessoal sobre a família como um todo ou de seus membros.

A constituição familiar que predomina nesta pesquisa é a nuclear, fundamentada basicamente em pai, mãe e filhos. Apenas em três casos, na F2, F3 e F6, os pais são separados e na F3 o pai possui um relacionamento estável com outra mulher – o que não impede a família de viver em um ambiente fraterno.

De todas as crianças entrevistadas, apenas uma não retratou as pessoas que compõem sua família no desenho que realizou. Alguns foram além: desenharam a casa em que vivem e animais de estimação que possuem e estes e/ou outros desenharam a família para além daqueles que convivem na mesma casa. Avós e tios, por exemplo, estão presentes em algumas representações – corroborando para o desenho de uma família ampliada.



Figura 49: Desenho da família – C14

A criança fala sobre os integrantes da família da direita para esquerda e depois fala sobre os animais da esquerda para direita.

C14 (C) – Aqui é meu pai, aqui sou eu, aqui é minha mãe, aqui é minha irmã, aqui é meu passarinho, aqui é meu aquário.

Os animais parecem, de fato, constituir a família das crianças.

P – (...) Como que ela é? Sua família. Conta pra mim.

C6 (A) – Há... É legal... Eu gosto de brincar com a minha cachorra.



Figura 50: Desenho da família – C15

A figura 50 parece retratar uma família feliz. Ele é todo colorido, é composto por pessoas e também animais e todas as figuras se apresentam sorrindo: pessoas, árvore, estrelas. Sobre a casa, a aluna escreve: “Eu amo minha família”. A criança não desenhou apenas aqueles que moram na mesma casa que ela.

P – (...) Da esquerda pra direita. Seu pai,...

C15 (C) – Minha mãe, minha cachorra,...

P – Cachorra...

C15 (C) – Minha vó, minha tia. E um passarinho.

(...)

P – Quem mora junto com você na mesma casa?

C15 (C) – Minha mãe, meu pai, meu irmão... E eu, só! E minha cachorra.

Membros da família que não dividem a mesma moradia, mas parecem ser importantes às crianças, aparecem em vários depoimentos – assim como para as crianças 12 e 6:

P – (...) E... Como que é a sua família?

C12 (C) – Ai... Tem bastante gente! Tem minha vó, minhas duas vó, minha bisavó, meu vô, meu bisavô, meu tio...

P – Tem um monte de gente. E quem que mora junto com você (...)?

C12 (C) – Ninguém.

P – Quem mora na mesma casa que você? Você mora sozinho?

C12 (C) – Moro com minha mãe e meu pai.

C6 (A)– Meu tio... Ele é caminhoneiro, né? Ele vem di veiz em quando assim na minha casa assim, fica lá um tempo. Ele vendeu o caminhão,... Ele é bem legal. Quando falta leite... Quando falta leite assim, ele vai... Ele busca.

P – Ah é? Mas ele mora junto com você ou não?

C6 – (A) Não. Ele só vem, ele só vem às vezes, porque ele é caminhoneiro, então ele vem descansá na minha casa lá.

No caso do depoimento anterior, o tio da C6 é lembrado como aquele que contribui com as despesas da casa.

Parte das mães não possui atividade remunerada, prevalecendo como mantenedor da casa, o pai. As dinâmicas familiares são próprias. Os relacionamentos variam de família para família. A maioria delas apresentou um lar tranquilo e harmonioso. Conturbações foram mais reveladas pelas crianças do que pelas famílias.

Duas famílias, F6 e F2 são formadas por mães e filhos e em um único caso, na F3, é o pai quem assume as filhas na companhia de uma namorada que vive na mesma residência, além da avó paterna, companheiro da avó, e uma irmã de quatorze anos. Segundo o pai, a filha se dá muito bem com sua companheira conforme segue:

F3 – (...) a minha esposa assim, ela tem...Vinte e um anos e eu tenho trinta. Ela tem vinte e um, então entre aspas ela é uma criança sabe? Então elas se dão super bem, elas brincam (...) Elas brincam assim bastante. Elas se dão super bem.

Prova de que a companheira do pai é relevante para criança segue na figura 51.



Figura 51: Desenho da família – C3

A C3 diz ter desenhado da esquerda para direita: ela mesma, seu pai, a namorada do pai, a avó, o avô, um dos tios, o outro tio e sua irmã. A aluna desenha as pessoas que convivem numa mesma residência e ainda acrescenta dois tios.

Algumas famílias também não deixaram de revelar conturbações. Caso da F9:

F9 – É. Eu já tive muito problema, sabe, eu e meu marido, já tivemos muito problema, coisa de três anos, quatro anos atrás. É... Mas ele mudou muito. Hoje ele é assim... Ele sempre foi um bom pai. Ele nunca foi um bom esposo, mas há quatro anos atrás ele... Tudo melhora. Como esposo, como pai... Melhorou mais ainda como pai.

Já na F6, mãe e pai chegaram a morar juntos, mas o pai sofre de alcoolismo e segundo a mãe, embora ele apresente qualidades, isso afetou a relação. Há muito tempo o pai não vem visitar os filhos. O filho confirma o depoimento de sua mãe:

C6 (A) – É... O meu pai, ele... É bem legal também... Mais... Sabe... Ele bebia... Ele bebe.

P – Ele bebe...

C6 (A) – Mai num bebe ainda. Ele... Ele bebia... Ele foi pra casa da minha vó, depois minha vó não agüento ele e... Ele ta... Ele ta... Num lugar... Uma casa de recuperação. E agora num ta mais bebendo assim.

No caso de F2, segundo a mãe, moram também na mesma residência além dela e da filha, a bisavó da criança, a avó e um tio – diferentemente do que apresenta sua filha, que acrescenta a presença de uma tia no lar. O depoimento da criança foi muito além do que a mãe revelou. Ela diz que sua mãe pensa que um dos moradores da casa, no caso a tia, é um travesti.



Figura 52: Desenho da família – C2

A C2 verbaliza que desenhou sua família. Nela, inclui a pessoa que a mãe diz ser travesti. Ao iniciar o desenho, diz:

C2 (A) – (...) Primeiro vo faze uma pessoa que minha mãe não gosta, minha mãe num gosta porque parece muito travesti mas só que não é.

P – Parece o que?

C2 (A) – Travesti, mas não é.

P – Quem que sua mãe não gosta?

C2 (A) – De uma pessoa lá de casa, ela num gosta nem que fala o nome pra ela.

Da esquerda pra direita, ela diz ter desenhado: a Valeska⁴², sua mãe, sua avó, sua bisavó e seu tio. A mesma criança ainda parece viver em um ambiente um tanto conturbado: relata sobre o pai que mora com outra mulher, primas que tomam medicamentos e sobre um tio que só pode visitar em segredo. A mãe diz que a filha sente muita falta do pai – que atualmente vive com outra mulher. Abaixo o sentimento da C2 pela companheira do pai é revelado.

P – E papai, você não tem?

C2 (A) – Tenho, mas só que ele não mora junto comigo.

P – Não.

C2 (A) – Não, ele mora com outra mulher dele.

P – E você vai de vez em quando visitar ele ou não?

C2 (A) – Não. Eu não posso.

P – Não pode?

C2 (A) – Não. Eu tenho o costume de chamar ela de bruxa porque um dia ela brigou com a minha mãe. A mulher do meu pai.

A aluna denomina a mulher do pai de bruxa provavelmente porque este é um sentimento que a mãe demonstra e aplica como exemplo à filha. Essa foi a família que apresentou a dinâmica familiar mais adversa entre todos os sujeitos pesquisados.

Já a criança 12 expôs uma situação em que a mãe sente ciúmes do relacionamento entre pai e filho.

P – Ela num gostou do desenho que você fez?

C12 (C) – Ela num gosta dos desenho que eu faço.

P – Ela não gosta dos desenhos que você faz?

C12 (C) – É. Quando eu faço pro meu pai, ela fica com ciúme. To nem aí.

P – Ela fica com ciúmes quando você faz pro seu pai?

C12 – Ela num gosta dos meus desenho? Vai ficá com ciúmes até eu cresce.

(...)

C12 (C) – (...) tenho vontade de matá. Nunca mais vê ela.

(...)

C12 (C) – Ela amassa... joga no lixo... passa água...

P – (...) E tem alguma vez que ela gosta de algum desenho?

C12 (C) – Quando eu faço coração.

P – Aí ela gosta?

⁴² O nome da pessoa foi trocado para preservar sua identidade.

C12 (C) – Faço anel. Por exemplo anel... Anel e um coração por dentro (...) eu fiz um coração e tem anel aqui dentro. Ela gostô.

E ao final do trecho, comenta:

C12 (C) – Assim que vai a vida, né? (...) Reclamando daquela onça braba que é meu pai...

P – Seu pai às vezes fica bravo também ou não?

C12 (C) – Meu pai comigo ele não fica. Só fica com a minha mãe, quando ela tá... De birra dele.

Embora a maioria dos pais tenha de fato revelado relacionamentos harmoniosos e saudáveis em suas residências, as crianças pareceram apontar outras realidades. Mais alguns depoimentos:

C4 (A) – E meu irmão ta lá pá Boracéia.

P – Boracéia? Foi fazer o que lá?

C4 (A) – Foi fica lá um pouco... Ele dá trabalho pá minha mãe.

(...)

P - E ele ta morando com quem?

C4 (A) – Com a minha vó. Lá tem minha tia, meu primo, meu tio...

Um dos meninos ainda revela que a mãe é quem faz as coisas pra ele, porque o pai trabalha e frequenta bares, atitude do pai que deixa a mãe brava.

C14 (C) – Meu pai... Eu não tenho tempo de ficar com ele, porque ele trabalha, chega e aí vai no bar, né...

Nesta família em questão, a C14 é filho da segunda união da mãe – divorciada do primeiro relacionamento.

Outra criança apresenta depoimento similar. Disse que os pais brigam porque o pai joga bingo e a mãe não gosta.

C13 (C) – Aquele dia que eu, a Graziela⁴³ e minha mãe fomos saí, meu pai foi joga bingo. (...), daí minha mãe quando chego em casa (...) aí ele num tava.

⁴³ O nome da pessoa foi trocado para preservar sua identidade.

Os relacionamentos das crianças com outros membros da família parecem ser bons, ótimos. Os pais as classificam como “boazinhas, comportadas, carinhosas, inteligentes”. Exceção apareceu em F1 - que caracteriza a filha como mimada, teimosa, “dona do mundo e da casa”, mas acredita que os comportamentos não fogem aos padrões de normalidade - e F7 que revelou ser a filha “muito chorona” e que não gosta de ser contrariada. Essa família revelou particularidades: o pai já foi preso, a criança tem duas irmãs e um irmão e a mãe diz ter posicionamentos imprevisíveis com tarefas e com os filhos, toma decisões inesperadas e apresenta atitudes imediatas – mas acredita que está tudo normal.

F7 – (...) Devido os problemas que o pai dela já teve, o pai dela já foi preso, ela era pequena, ela cresceu sabendo que o pai dela tava lá... (...) E fez um ano em fevereiro que o pai dela saiu, ela já tava maior né? Já tava entendendo mais. E... a gente acha que, por inquanto, a gente ta indo assim, mais pelo caminho certo, ele tá trabalhando, eu fico em casa, ajudo eles em tudo, tenho a minha mãe né, que fica aqui em casa... A gente acha que nu ritmo que a gente ta indo pra gente ta bom.

Desentendimentos com irmãos apareceram, mas não em grande proporção.

C13 (C) – Eles são legal. Só minha irmã que é chata porque quando eu to assistindo filme ela fica na minha frente.

C6 (A) – Minha irmã, minha irmã, né... Às vezes ela é legal. Que ela num é muito legal. Ela fica na frente da televisão, me atrapalha, arruma encrenca... (...)

C6 (A) – É porque ela hein? Ela arruma tudo e coloca a culpa ni mim. Às vezes ela vai brigá i... Sai correndo falando que é... E coloca a culpa ni mim.

Mesmo apresentando situações adversas – como ausência do pai, brigas entre irmãos, agressividade, distância de familiares queridos, e outros - a percepção infantil sobre o contexto familiar parece positiva, uma vez que as crianças se referem a essa instituição sempre como legal, divertida.

C5 (A) – A minha família é legal. Minha família é legal.

C14 (C) – É divertida, assim, legal.

P – Como que é sua família, conta pra mim?

C2 (A) – Como que é? É legal.

Práticas educativas

As práticas educativas foram sendo selecionadas nos depoimentos de crianças e famílias conforme iam revelando como se dá a educação dentro do lar, como se configuram os cuidados, quem se responsabiliza por eles, além de descrever mesmo que sucintamente um pouco da rotina da criança.

Das quinze famílias entrevistadas, nove alegaram que ambos, pai e mãe conversam sobre a educação do filho. Em uma única família, a 7, a mãe revelou que constantemente conversa com o pai da criança sobre a educação desta, mas discordam com frequência.

Quando foram questionadas sobre como buscam educar seus filhos, as respostas foram diversas, mas a maioria, oito famílias alegaram educar com base em condutas e valores relacionados ou não necessariamente, com religião, espiritismo ou outras crenças.

F5 – (...) em primeiro lugar a gente procura sempre ter Deus, a gente procura por Deus em primeiro lugar aqui em casa e procura sempre dá o exemplo em termos de educação, (...) o que a gente faz? A gente procura não falá palavrão aqui. A gente ensina a não menti, então a gente procura não menti, (...) a gente procura sempre tá falando a verdade e ta sempre cobrando isso também.

As crianças confirmam a informação dos pais:

C9 (B) – Minha família me ensina que as pessoas não podem ser mal-criada. (...) E também me ensina que não pode roubar nada das pessoas.

C15 (C) – Eu aprendo a se muito educada com os mais velhos e...Não fazê bagunça.

Entre outras aprendizagens reveladas no ambiente familiar pelos depoimentos das crianças, destaca-se a instrução quanto à leitura e escrita – o que revela proximidade com o contexto escolar. Cerca de onze crianças apresentaram essa prática familiar, sendo que duas incluíram lições de casa, tarefa. Isso pode se dever ao fato dos pais ajudarem as crianças com afazeres escolares.

P – O que a sua família te ensina?

C11 (B) – Ensina a lê e a escreve.

C12 (C) – (...) Há... Ensina lê, escreve... Aprende coisa.

C6 (A) – Aí, minha mãe cozinha assim, ela é bem legal, me ajuda a fazer...

Lição de casa...

P – Te ajuda fazer lição?

C6 – É.

Ensinar leitura aparece nas falas das crianças mesmo que seja sob um aspecto bem específico:

C5 (A) – (...) insina a lê a bíblia.

Uma das mães confirma o ensino da leitura em casa:

F14 – Ah... Eu sempre explico tudo o que ele pergunta. Ensino muita coisa de lê. Eu leio muito sabe? Então eu leio, explico as coisas pra ele...

Há ainda aqueles depoimentos que revelam que a família ensina concomitantemente leitura, escrita e condutas, valores.

P – (...) E o que que a sua família (...) o que eles te ensinam?

C8 (A) – Hum... Escreve.

P – Eles te ensinam a escrever... Que mais?

C8 (A) – Num xinga... Num briga com os outros, eles ensina (...) pá num fazer arte com a professora.

P – (...) O que que a sua família te ensina?

C3 (A) – Um monte de coisa.

P – O que?

C3 (A) – É... Ela me ensina a respeitá os outros, (...)

E completa, se referindo à avó, dizendo:

C3 (A) – (...) também me ensina a lê em casa.

As famílias apontam que a tarefa de disciplinar os filhos é, em sete dos casos, atribuída à mãe. Em cinco casos, mães e pais dividem a responsabilidade, em um caso somente a mãe disciplina, pois vive só com os filhos e em dois casos pai ou mãe dividem a disciplina com avós das crianças.

Mesmo com a intenção de educar as crianças, a agressividade, como castigo físico, também está presente entre as práticas educativas despendidas por alguns familiares. No depoimento seguinte, a criança fala sobre atitude da mãe:

C6 (A) – Há...Minha mãe é bem legal, assim né, nossa! Mai ela bate hein?
(...) Ela manda tirá as calça... Tudo... E bate de varinha.

A atitude da mãe exerce influência no comportamento do filho diante de um desconforto com a irmã mais nova. Seguindo o modelo que tem em casa, ele diz:

C6 (A) – Minha irmã (...) ela... Fica na frente da televisão, me atrapalha, arruma encrenca... E um dia, quando eu fiquei nervoso assim, bem nervoso de tanto ela irritá, eu peguei e di uma surra nela, mai uma surra...
(...)
P – E aí?
C6 (A) – Nossa! Quase que minha mãe me bateu.

Fica claro que a mãe tenta repreender uma atitude agressiva do filho com a irmã, agindo também de forma agressiva – reforçando, mesmo que sem essa intenção e por meio de ameaça, a violência no ambiente familiar. O mesmo aluno, quando questionado sobre o que a sua família lhe ensina, responde:

C6 (A) – Ah... Minha mãe, ela me ensinou o alfabeto. Ela me ensinou A... Sabe? A, E, I,... Ela me ensinou o alfabeto inteiro assim...

Outra aluna, também sofre agressões:

C4 (A)– Quando eu faço bagunça, minha irmã conta, eu apanho.

A prática se estende aos irmãos da criança:

C4 (A) – Quando ela briga comigo ou meu irmão, eu vo lá, conto pá minha mãe e ela levo xingo... E apanha.

C7 se refere a uma prática de sua tia que é a ameaça de punição física caso as crianças não encerrassem a bagunça. Há discordância por parte da mãe quanto á prática adotada pela tia.

C7 (A) – (...) às vezes a gente fez alguma arte aí ela briga com a gente. Quase um dia que ela bateu com a vassoura na gente no carro. (...) Aí, minha mãe brigou com ela.

Entretanto, duas famílias assumiram os castigos físicos, entendendo que essa é uma prática que funciona:

F13 – (...) hoje em dia há uma base assim, não batê. Mas se você não bate na criança, não ensina ela corretamente. Amanhã ela pode se torná um “trombadinha”, um traficante, alguma coisa aí,... (...) Enquanto elas tiverem (se referindo às duas filhas) dentro da minha casa, quem manda é eu e o pai delas. Depois que elas saí daqui, aí já é outros “quinhentos”.

A pesquisadora perguntou às crianças quem era a pessoa da família que cuidava delas. Os entrevistados entenderam por cuidado familiar, posturas e gestos do cuidador no que tange a carinho, higiene, alimentação, suprimentos pessoais e a mãe foi a figura que apareceu prioritariamente nas falas dos alunos.

Duas crianças apresentaram a babá como cuidadora sendo que uma delas indicou que esta cuida dela apenas na ausência dos pais. Entretanto, a babá não apareceu em nenhum desenho, o que é possível concluir que as crianças possuem clareza de que ela não é integrante da família.

C13 (C) – Quando minha mãe ta trabalhando a babá que fica, quando meu pai ta trabalhando a babá que fica, quando meu pai e minha mãe num ta trabalhando eles que ficam comigo. Qui daí eles tão de férias.

A avó aparece em mesma proporção que a babá. A C3 mora com a avó e a 11, embora more com seus pais, declara que é a avó que cuida dela, por excesso de trabalho dos pais. Esta figura, diferentemente da babá, aparece em três dos desenhos: nos desenhos das crianças 2 e 3 em que a avó mora na mesma residência que as meninas, e no desenho da criança 15 – família em que a avó não mora na mesma residência da aluna.

Entre os que citaram a mãe, duas justificaram que essa é a pessoa que cuida delas porque o pai trabalha e três, embora a destacaram em primeiro lugar, indicaram também outros familiares como cuidadores (pai, tio, avó,...).

P – Quem cuida de você?

C15 (C) – Minha mãe.

P – Sua mãe?

C15 (C) – É. Por causa que meu pai trabalha.

C2 (A) – Minha mãe, minha avó, minha bisavó, às vezes meu tio, e às vezes a Valeska também.

C12 (C) – Minha mãe, minha avó, meu vô, meu bisavô...

Segundo Fávero, Clemente e Giacomini (2008, p.128) “A presença da mulher-mãe e mulher-avó é marcante, denotando que a responsabilidade pelos cuidados, ainda que em condições difíceis, continua sendo assumida majoritariamente pela mulher”. As famílias apontam índices que vão ao encontro do que revelaram as crianças. Das quinze, somente duas famílias disseram dividir os cuidados igualmente entre pai e mãe. Em outros dois casos ou a mãe ou pai dividem os cuidados com avós das crianças, em outros dois somente a mãe cuida do filho, em um caso é a babá que cuida a maior parte do tempo e a maioria – oito famílias disseram que são as mães majoritariamente que assumem a tarefa e o pai tem pouca participação porque trabalham com remuneração mais do que as mães. A eles restam atividades lúdicas principalmente aos finais de semana. É comum principalmente em famílias nucleares, os familiares se dividirem: as mulheres se responsabilizam pelas tarefas domésticas, enquanto os homens assumem os empregos formais – conforme apresenta essa pesquisa.

F9 – Eu chego, eu já dou comida, dou banho e tudo. Se eu não estou ele faz (se referindo ao pai das crianças). E eu procuro não deixar ele fazer tudo, assim quando eu estou, porque ele já trabalha.

F12 – É... eu acho assim: a jornada da mãe é bem maior que a do pai, né? O pai é mais pra levá pra jogar bola, soltar pipa, né? Então aí, é o pai. E eu cuido do restante né? Alimentação, cuidados com higiene, o caderno se ta em ordem, a roupa, fica por minha conta.

F15 – É que nem eu falo, a gente fica mais tempo com eles do que o próprio pai. (...) Ele é mais de domingo. Chega de sábado ele também trabalha. Então ele fica mais com ela de domingo.

As crianças ainda apresentaram o que elas mais gostavam e menos gostavam no cuidador. Os motivos pelos quais os sujeitos apresentaram mais gostar do cuidador variam. Alguns indicam gestos e atitudes como abraço, carinho, bondade, afetividade. Outros, mais gostam do cuidador por este ser legal, por brincar junto, levar pra passear, comprar coisas ou suprir necessidades básicas.

P – O que que você mais gosta na sua vó?

C3 (A) – Ela é legal.

P – Por que?

C3 (A) – Ela compra um monte de coisa pra mim.

C5 (A) – Na minha mãe... o que eu mais gosto? (...) O que eu gosto de verdade é que ela ama eu e eu amo ela.

C15 (C) – Eu gosto mais por causa que ela é muito carinhosa e muito boazinha.

C13 (C) – Eu gosto que ela faz comida e dá banho.

Três alunos não foram capazes de localizar o que mais gostam no cuidador, dizendo que gostam de tudo.

C6 (A) – Na minha mãe eu gosto tudo, no meu tio também, (...)

P – O que que você mais gosta nas pessoas que cuidam de você?

C2 (A) – Tudo.

P – Tudo?

C2 (A) – Gosto bastante.

Como pontos negativos nos cuidadores foram apontados: brigas, irritabilidade, agressividade, seja com a criança ou com outra pessoa da família.

P – E quando que cê não gosta dela?

C12 (C) – Hum... Quando ela fica chata... qué me bate.

P – (...) E o que você não gosta?

C1 (A) – Quando ela briga comigo.

P – (...) E o que que ce não gosta nela?

C9 (B) – Num gosto nela por causa que ela fica batendo nos meus irmãos que faz bagunça.

(...)

C9 (B) – (...), ela num me bate, ela num me bate porque eu num faço bagunça.

P – Quando ela bate você num gosta?

C9 (B) – Num gosto.

P – Que que ce não gosta?

C13 (C) – Que ela fica brigando com meu pai.

Cinco crianças responderam que não existe nada que não gostem nos seus cuidadores.

P – (...) E o que que cê não gosta na sua mãe?

C6 (A) – Na minha mãe? Nada.

Rotina da criança

A rotina da criança é uma categoria aqui entendida como as dinâmicas do dia-a-dia. Atividades já habituais que os alunos realizam durante o dia, quando não estão na escola. As práticas que mais aparecem nas falas das crianças e dos familiares são: assistir televisão e brincar seja no período da manhã ou no período da noite – além logicamente de almoçar, jantar, tomar banho. As famílias acrescentam o momento de fazer a lição de casa como parte da rotina da criança⁴⁴ e três delas incluíram na rotina a frequência dos filhos a igrejas.

A C4 retrata um quadro geral que resume a rotina da maioria dos entrevistados:

P – (...) Onde que você fica de manhã? Ce acorda e faz o que? (...)

C4 (A) – Eu acordo cedo e vô assisti desenho.

(...)

P – Que mais que ce faz?

C4 (A) – Eu vou lá, peço pá minha mãe se posso abri um pacote de bolacha... aí eu pego um prato e como.

P – E depois?

C4 (A) – Depois que eu acabo de come, vo lá, guardo... Quando eu num quero mais, guardo, e assisto desenho e passo filme...

(...)

C4 (A) – Depois eu vo direto brincá. C’as minhas amigas que moram lá na frente.

(...)

P – (...) E quem vem te buscá aqui na escola?

C4 (A) – Minha irmã.

⁴⁴ Vale lembrar que algumas crianças levam lição pra casa todos os dias, outras levam duas vezes por semana e outras ainda só nas sextas feiras – conforme já foi revelado nesta pesquisa.

P – E vocês ficam fazendo o que lá?

C4 (A) – A gente brinca...

Antes de ir à escola, as crianças assistem televisão e depois que chegam em casa, brincam. Embora a ordem das atividades varie de entrevistado para entrevistado, essas são atividades freqüentes nas rotinas deles.

Fazer lição é uma atividade que tem que fazer parte da rotina da criança; porém essa não é uma prática diária. Ela apareceu na fala de cerca de metade dos entrevistados e, quando precisa ser executada, em alguns casos é no período da manhã; em outros, da tarde.

P – (...) E quando ce chega da escola... Onde ce fica?

C11 (B) – Na minha casa.

(...)

P – Ce fica fazendo o que?

C11 (B) – Há... Eu fico... Se ela manda lição, eu chego e faço a lição. Se ela não manda, eu chego, vo pro banho, deito e dormo.

Dois alunos, das famílias 10 e 14 responderam que no período da manhã acompanham a mãe no trabalho, mas isso não os isenta de poder brincar. A informação é confirmada pelas mães.

F10 – Eu fico mais tempo com ele porque ele vai pro meu trabalho comigo.

P – E, você acorda e faz o que? (...)

C14 (C) – Eu acordo super cedo, minha mãe leva minha irmã pra escola e ela vai pro trabalho dela e eu vou junto.

P – Ce vai pro trabalho dela? (...) O que ela faz?

C14 (C) – Ela faz comida, limpa. Tem uma prima lá, eu brinco com ela.

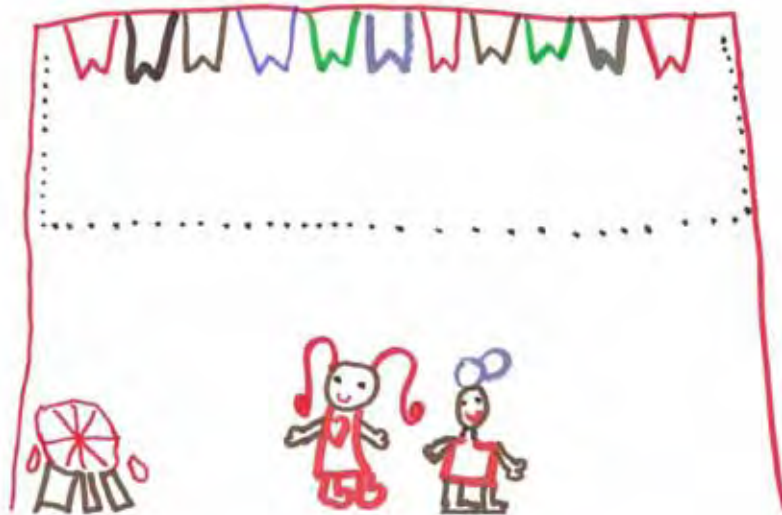
(...)

P – E quando você vai pra casa, ce faz o que lá?

C14 (C) – Eu chego, aí eu jogo vídeo game, brinco com meu passarinho, brinco, faço lição.

Outro aluno declara que acompanha sua mãe quando esta vai cortar cabelo nas casas dos clientes, mas isso não acontece com freqüência. Se o cliente mora perto da moradia da família, a criança tem então permissão para ficar em casa.

A rotina da criança depende exclusivamente da de seus familiares e certas práticas podem variar quanto ao período, intensidade e freqüência.



Desenho da escola – C7

CAPÍTULO VI: Intercontextos

“Eu aprendo a ler mais ou menos. E eu peguei umas liçãozinhas lá na sala pra eu fazer lá em casa. Eu pego as folhinhas pra eu levar pra casa.”

CAPÍTULO VI

Intercontextos

Este capítulo é dedicado às percepções sobre os contextos, especificamente as inter-relações que se estabelecem entre eles: educação infantil, ensino fundamental, família, escola.

Transição da educação infantil para o ensino fundamental

Para compreender aspectos envolvidos na transição de um nível de escolaridade para o outro à luz da teoria bioecológica, é preciso investigar suas repercussões para além dos principais envolvidos, as crianças. O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, pareceu ter se dado de forma tranqüila para elas e suas famílias. As professoras, embora não envolvidas diretamente com o processo de transição também falaram sobre a forma como puderam sentir esse processo e lidar com ele pelo contato que elas têm diariamente com as crianças por pelo menos quase cinco horas por dia.

Segundo Lollato, (2000, p.103) “O início da escolarização formal é uma transição significativa tanto para a criança quanto para os componentes do grupo familiar.”

A notícia da antecipação escolar chegou às famílias por meio das diretoras e professoras das CEMEIs. Foram elas que informaram e confortaram os pais para a mudança de contexto. Algumas mães principalmente se “assustaram” inicialmente, mas sendo esclarecidas pelas CEMEIs e vivenciando o cotidiano dos filhos puderam perceber que eles se adaptaram muito rapidamente, e foram se tranqüilizando.

F14 – (...) quando foi no pré, que falo que ia vim com seis anos eu entrei em desespero. Falei: “Meu Deus!” Mas nossa,... Ele ta pegando bem.

F12 - Eu fiquei apreensiva. Falei: “Gente! Ele ainda é um bebê meu e já vai aprender a escrever! Como é que uma criança vai sentar numa sala e ficar horas, (...)? Tem que ter mais alguma outra coisa, senão eles não vão agüentar!” E me parece que tem. Então eu não tenho queixa.

F1 – Eu entendi que só mudou que o que tinha no prezinho, que veio pra escola. Eu entendi que foi só isso.

F9 – Eu assustava porque eram pequenos, (...), mas aí a gente deixou na mão deles, dos educador, com os professores, deu tudo certo.

O processo de escolha da nova escola funcionou pelos depoimentos dos familiares, da seguinte forma: a CEMEI ofereceu algumas opções de escola de ensino fundamental⁴⁵: tanto de municipais que se localizam no mesmo bairro como também estaduais mais próximas ao centro da cidade. Os pais faziam opções por ordem de preferência e a prefeitura fazia a distribuição dos alunos nas escolas. Todos os entrevistados foram contemplados com a primeira opção. Quando questionados pelo motivo ao qual escolheram a escola pesquisada, levantaram diversas razões: “é uma boa escola”; “é uma escola que vai até o final do ensino fundamental”; “é uma escola da prefeitura e tem mais qualidade”; a mãe, o pai e/ou os irmãos já tinham estudado na escola; é uma escola próxima da residência; “todo mundo fala bem”; “oferece o melhor ensino”.

Os alunos não demonstraram clareza sobre como se configura o processo de transição de um nível de escolaridade para o outro: as respostas foram divergentes e foi possível, pela própria dicção e postura no momento da entrevista, identificar que essa informação não é segura por parte dos alunos.

Alguns disseram ter ocorrido um sorteio na CEMEI:

C15 (EIA) – (...) foi um sorteio. Assim, ela põe os papelzinho e riscava... Aí eu caí aqui.

Outros declararam ter sido a mãe a principal responsável pela escolha. Versão que mais se aproxima do que as famílias revelaram:

C14 (EIB) – Minha mãe que queria me colocar aqui, então ela escreveu um papelzinho lá na outra escola pra dizer em que escola queria, então eu vim pra cá.

⁴⁵Algumas famílias disseram que foram três as opções que foram oferecidas à elas e outras disseram que foram cinco.

Um estudante justificou a passagem pela idade – uma vez que completou seis anos, um ainda atribuiu a decisão exclusivamente a CEMEI e um disse que foi ele quem escolheu a escola de ensino fundamental.

P – Como foi pra você vir aqui pra essa escola?

Como foi vir estudar aqui?

C12 (EIB) – Eu passei todos os anos. Teve gente que fico muito pra trás (...).

P – E quem que trouxe você... Como é que foi? (...)

C12 (EIB) – É que eu queria muito vim aqui (...) Eu que escolhi vim aqui.

C8 (EIA) – Eu fiz seis ontem, daí eu tive que vim pra cá.

Os pais preparam seus filhos para a transição de nível de ensino. Explicaram, conversaram, passaram informações, incentivaram, motivaram,... Muito provavelmente com o intuito de orientá-los e minimizar o impacto da mudança.

P – Falaram pra ela que ela ia mudar de escola?

F11 – Sim, de escola, que ia ser diferente, já não era mais parquinho, não ia ter brincadeira toda hora...Que ali já ia começar a escrever, aprender a ler, tem que se comportar bem certinho como no parquinho.

Algumas famílias, assim como F1, foram dando indícios aos filhos sobre o novo contexto, criando expectativas neles antes até de ter certeza de que iam conseguir a vaga:

F1 – Sempre conversamos. A gente passava aqui na frente (se referindo à escola), eu já falava pra ela: “olha a escola que você vai estudar”, eu já falava assim. [risos] Nem pensei que ela não poderia conseguir. Ela já tava estudando aqui assim, antes de estudá mesmo.

Ingressar no primeiro ano requer certamente maior empenho e dedicação em demandas acadêmicas do que se era esperado na pré-escola. Porém, algumas famílias às vezes chegaram a exagerar nas orientações:

F8 – Conversei com ele. Falei que aqui não era mais só brincar, que ele tinha que prestar mais atenção, obedece a professora, que ele tinha que aprender, que era o primeiro ano, que ele tinha que começar a aprender, contar os números, formar letras, as palavras,... Eu expliquei.

A mãe utiliza as expressões “tinha”; “tem” como que se a criança tivesse obrigação de satisfazer a todos esses requisitos. O filho já estava sendo pressionado e uma ansiedade sendo promovida antes mesmo de ingressar no primeiro ano.

Segundo os pais, as professoras da CEMEI também preparam os alunos para mudança. Segue depoimento da mãe da F7 se referindo à professora da educação infantil:

F7 – Então aí ela explicou pras crianças que eles iam mudá de escola, que lá eles iam ter caderno, que vai fazer tarefa, que lá ia trazer tarefa pra fazer em casa, e lá ela explicou bem explicadinho pra eles. Então pra ela (se referindo à filha) foi normal.

Fica explícito que a professora do pré cria também expectativas nos alunos enquanto os prepara para a transição.

Passar de uma escola para outra não acarretou em sofrimento para as crianças. Pelo contrário: elas gostaram da nova escola, se empolgaram para contar sobre ela em casa, não choraram, nem apresentaram recusa em frequentar ou estranharam em demasia o novo contexto. Não tiveram nenhuma reação atípica que pudesse num primeiro momento preocupar os pais e/ou as professoras.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004, p.20)

Alguns alunos demonstraram ansiedade, medo, euforia, desejo – quase que um misto de sensações que naturalmente o desconhecido, o novo, o inusitado provoca em qualquer ser humano. Uma única família revelou que o filho apresentou uma preocupação: a de não reencontrar os amigos no novo contexto.

F9 – A gente preparou ela, mas ela tava muito mais ansiosa, ela queria já ir... queria estudar.

F7 – Acho que pra ela é como se não tivesse mudado.

F12 – (...) ele sempre quis muito aprender a ler. (...) Ele até disse pra mim: “nossa mãe, olha quanta mudança na minha vida!”.

Nesta mesma F12, o pai não percebeu mudança nenhuma no processo de passar de uma escola para outra. Já a mãe:

F12 – Eu notei assim, uma certa ansiedade assim. Aquela afobação, medo de enfrentar alguma coisa, isso daí eu percebi mesmo. Mas ele é tão corajoso.

Os depoimentos das crianças confirmam e os das professoras também.

C6 (EIB) - Foi bem legal vir estudar aqui.

PA - É assim, eles percebem que eles mudaram de escola, que eles gostam. Eles chegaram todos feliz que eles iam mudar de escola e que agora eles iam aprender a ler e a escrever. Gostaram que essa escola tinha parque, que essa escola tem piscina. Então, eles gostaram da escola. Não foi uma coisa traumática pra eles. Eles conheciam a maioria das crianças da sala, então isso também não foi. (...) Nenhuma criança ficou chorando porque não queria vir na escola porque não conhecia professor, essas coisas, que não conheciam as crianças.

P – Você acha que eles não sofreram nada com essa mudança?

PA – Não, não sofreram.

PB – (...) Vieram numa boa. (...) Eu percebi que com eles acho que foi tudo automático. Não tiveram problemas. (...) Não sentiram nada de estranho.

E, novamente uma exceção se revela por meio da F8:

F8 – O sentimento deve ter sido de grande novidade. O negócio é sério. Ele sentiu diferença sim.

Os depoimentos tornam claro que as crianças se adaptaram de imediato à nova escola. A mãe da F7 declara que a criança sequer notou ou explicitou particularidades relevantes e o aluno 6 revela sua satisfação, assim como outros de seus colegas. Vale considerar que as duas escolas pertencem à esfera municipal. Isso significa que fazer parte de um sistema único as aproxima. Além disso, são escolas de mesmo bairro – comunidade comum à elas. Outro fator que pôde favorecer a adaptação é o fato de alguns colegas de turma na CEMEI foram reencontrados no primeiro ano, mesmo que em classes diferentes – o que significa que num

primeiro momento eles podem se sentir acolhidos e não únicos num ambiente que embora estranho/diferente não estava servindo só a eles, mas a outros que eles já conheciam também. As professoras confirmam essa possibilidade:

PA – (...) a maioria dos alunos já estudava quase todos na mesma escola. (...) a maioria já se conhecia. E mesmo os que eles não conheciam, fizeram amizade no mesmo dia, (...)

A transição de um contexto para outro foi considerado e sentido pelas famílias como um processo normal; tranquilo e que como qualquer mudança, sobretudo com seus filhos, incita preocupações, ansiedades; que foram sentidas nos primeiros meses do ensino fundamental e sanadas após as vivências iniciais. A família 5 destacou que a rotina familiar melhorou, uma vez que, a escola atual é mais próxima do que a anterior e porque a criança estuda a tarde, o que acarreta em maior disponibilidade para mães de realizar seus afazeres. A F7 declara o quanto foi satisfatória a transição de uma escola para outra:

P – Como vocês perceberam essa mudança?

F7 – Só melhorou pra gente. Porque ficou mais perto. E pra ela também, por saber que ela tava indo... Ela ia começá a aprendê. Que ela ia assim, né, entrá assim definitivo numa escola, né,? E no parquinho,...Aquilo lá não é escola né? A gente não fala: “vai pro parquinho”, né? É meio chato de falá. Então pra gente também foi normal, foi gostoso saber que ela já ia começar a aprendê, agora principalmente que ela ta começando a entendê as letras do nome do pai dela que é meio complicado porque é com W, não é uma coisa facil. E agora ela escreve.

Essa não foi a única família que revelou a satisfação em dizer que de fato, o filho estava indo pra uma escola. Elas parecem se encantar com a idéia de que o filho vai ser alfabetizado e embora valorizem a educação infantil, os pais não consideram a CEMEI como escola de fato.

No primeiro dia de aula as professoras se empenharam para acolher da melhor forma possível as crianças. A PA revelou ter ficado um pouco nervosa por ser o primeiro dia. Basicamente, as três prepararam uma recepção que pudesse parecer interessante aos alunos. Todos se apresentaram e fizeram alguma atividade artística, mais propriamente de pintura. PA e PC conversaram com os alunos logo no primeiro dia sobre o processo de alfabetização e PC contou que levou os alunos para conhecer toda a escola. PB não deu muitos detalhes deste dia.

PA – Eu falei que eles iam aprender a ler e a escrever. Perguntei quem ia querer aprender a ler e a escrever, eles levantaram tudo a mão! Eu falei que pra eles aprenderem a ler e a escrever eu contava com a ajuda deles também.

PC – A gente fez um peixinho... Teve apresentação minha, cada um falou o nome, se veio de outra escola ou não, aí a gente fez uma dinâmica, assim, tipo assim, para pensar como um grupo, pra falar, “olha a gente vai estudar o ano inteiro junto, vamos tentar um ajudar o outro”, aí a gente fez um peixinho, cada um que pintou seu peixinho, como quis, (...) depois eu falei para eles: “tá vendo? Cada um pintou seu peixinho diferente, por quê? Porque cada um do outro é diferente, como a gente vai ta convivendo o ano inteiro junto, a gente vai ter que aprender a lidar cada um com o outro diferente, diferentes formas, né?” Colamos lá no fundo da classe.

Pela fala da professora é possível concluir que ela confirma as expectativas que os familiares depositaram nos seus filhos. A PB fez uma dinâmica de apresentação e logo no primeiro dia já estabeleceu algumas regras para o bom funcionamento da classe.

As professoras sentiram no início as crianças muito falantes, agitadas, hábitos que deviam ser comuns na educação infantil. Eles trouxeram da educação infantil também o hábito de brincar e no primeiro mês desejavam e insistiam nessa prática. Segundo PA, eles queriam “brincar no meio da lição” – mas não demorou para que se adaptassem.

PC – (...) eu fui falando desde o primeiro dia, “a gente vai estudar mais, vai brincar menos”, porque eles vêm com aquela idéia de querer brincar mesmo. (...) no começo do ano eles levantavam muito da carteira, conversavam muito, então é uma coisa que tem que ficar pegando no pé... Agora ta um sossego, porque antes eles não paravam sentados, né, (...) eu acho que assim mais no primeiro mês que você tem que dizer pra eles que aqui é diferente, tem outras atividades, tem que ta sentando, aí você começa a ensinar o uso do caderno, que a maioria num sabe usar o caderno, tem que ficar todo dia no pé deles, pra ficar olhando pra ver se ta fazendo liçãozinha no lugar certo do caderno, (...)

Além disso, os alunos vieram do pré com o costume de chamar as professoras de “tia”. PA não se importa tanto, PC prefere ser chamada por professoras e PB faz questão, chegando a cobrar os alunos para que utilizem a nomenclatura adequada.

PB – O PCN diz que não é pra deixar chamar de “tia”. (...) eu não deixo chamar.

P – Você não gosta?

PB – Não é que eu não gosto. Eu quero fazer de acordo com a proposta.

No primeiro ou primeiros meses, as professoras precisaram insistir e relembrar as recomendações do novo contexto – mas logo as crianças foram se acostumando e adaptaram-se.

Relação família-escola

Crianças, famílias e professoras revelaram como se apresenta à relação da família com a escola de ensino fundamental e como se apresentavam estas também no contexto da escola de educação infantil.

Na educação infantil a proximidade era favorecida basicamente por três fatores: reuniões de pais, eventos promovidos pela escola e conversas informais entre familiares e crianças em ambientes externos à escola. No caso do ensino fundamental, fica muito claro nas falas dos envolvidos que as relações se estabelecem pelo acréscimo de mais dois fatores principais: lição de casa e conversas na hora da saída dos alunos - uma vez que os responsáveis vão buscá-los na sala de aula.

As famílias revelaram que muitas informações sobre conteúdos, práticas, avaliações, e sobre os próprios alunos são transmitidas a eles por meio das reuniões:

P – Quando vocês vêm nas reuniões, o que a professora fala?

F9 – Ah, ela fala (se referindo à professora) como a criança ta, quais as atividades da escola, como ela ta aprendendo, fala sobre o comportamento das crianças. Fala que as crianças têm que te responsabilidade com o material, sempre tem que respeitá os amigos, respeitá as professoras, os funcionários, ela fala acho que um pouco de tudo, sobre a higiene das crianças.

F6 – Em cada reunião que a gente vai, cê olha as pastinhas, sabe, isso é muito bom até pra eles mesmo, porque eles ficam assim tudo entusiasmado quando chega em casa e conta.

F10 – Então, agora na ultima reunião ela passou o que vai fazer agora né? E mostra os cadernos, os trabalhos que eles fazem em sala de aula, depois ela conversa sobre cada um individualmente pra falar como que eles estão.

Realmente as professoras confirmam que tentam esclarecer ao máximo o trabalho docente nas reuniões. Principalmente na primeira reunião, alguns pais questionaram sobre como seria o primeiro ano, e elas tentaram orientar. Posteriormente nas outras reuniões, foram já apresentando a eles, os materiais produzidos pelos alunos.

PB – (...) então a primeira reunião que eu fiz uma mãe me questionava muito sabe, porque ela tava preocupada porque no pré a criança num sabia muita coisa, então ela me questionava, ela tava muito preocupada. E eu expliquei que cada criança tem o seu ritmo, tem a sua singularidade, né?

Segue depoimento em que a professora explica aos pais como se dá o processo de leitura e escrita:

PC – (...) que nem eu to mostrando os níveis de escrita, to explicando, “a maioria dos alunos chegaram assim”, (...) Depois (...), “agora a maioria ta assim, que nem já avançou... num aprendeu ler, mas já avançou, ta seguindo este caminho. Que ta no caminho certo.” Eu procuro mostrar pros pais isso. “Tem etapas para isto, seu filho não pode sair da etapa um e ir para a dez. Eles tem que passar por todas as fases. Às vezes eles pulam uma fase, mas não assim, um dia num sabe outro dia sabe. Como tudo na vida né?”

Um fator que implica em não comparecimento dos pais na reunião são os horários em que ela é marcada, sempre durante a semana e no meio da tarde – horário de trabalho dos familiares. Quando não podem comparecer às reuniões tanto familiares quanto professoras revelam que sempre os pais procuram enviar algum representante ou posteriormente questionar outros pais que estiveram presentes para que seja possível colher as informações transmitidas pelas professoras ou vão ao encontro das próprias professoras em outros momentos:

PC - E quando eu tenho algum problema de criança que briga, algum problema de comportamento de crianças que eu tenho que falar com os pais, eu sento, converso, converso com eles, peço pra vir e eles vem. Pai num vem na reunião mas depois fala: “quero conversar, quero saber do meu filho”.

P – Em geral eles querem participar?

PC – Em geral eles acompanham bem, eles querem participar, a maioria,... Eles procuram você para conversar, a maioria procura.

Eventos escolares favorecem a aproximação da família ao ambiente escolar. Os familiares alegaram sempre que possível participar das atividades que a escola promove por considerarem importante para os filhos. O número de eventos varia por contexto. Na educação infantil foram citados “dia da família”; “festa da pizza”; “dia do sorvete”; “dia do desafio”, e outros; além dos eventos já típicos: dia das mães, dos pais e festa junina, por exemplo. Já no ensino fundamental, parece que o número de eventos diminui. Mas em qualquer dos

contextos, a escola sempre convoca os pais a participarem por meio de comunicados escritos, cartazes ou outros e os recebe bem no ambiente escolar.

F6 – (...) era muito importante a gente ta participando do “dia da família” com ele, que eles fazem. E pra criança acho que é muito bom assim, o pai ta presente sabe? Inclusive a gente percebe que tem criança, que quando o pai não aparece, ela chora. Tem criança que o pai trabalha e não pode ir em todas, né? (...) E pro meu, eu acho que foi importantíssimo. (...) Foi muito bom.

Conversas informais sobre a escola entre pais e filhos significam que os familiares se interessam pela vida escolar dos pequenos. Todas as famílias revelaram conversar com seus filhos desde que ingressaram na educação infantil quase que diariamente. A maioria das crianças já chega em casa contando acontecimentos da escola, mas os pais também afirmam questioná-los: querem saber sobre a rotina da escola, com quem, o que aconteceu, o que fizeram e/ou aprenderam, como estava a professora e o que ensinou, como se alimentaram, como se comportam e as percepções deles quanto ao novo contexto. Incentivam, motivam, e se preocupam com os filhos.

P – Lá na sua casa, vocês conversam sobre a escola?

C6 (A) – Conversa... Minha mãe fala se eu fiquei bonzinho.

(...)

C6 (A) – (...) Ela já falo se... Se eu acho legal, né? Ela pergunta se... Se eu desobedeci.

C15 (C) – Às vezes quando eu falo: “Eu fiz bagunça hoje”. Aí ela fala: “Você ta de castigo”; “Também vai ficá de castigo aqui em casa”.

C2 (A) – A gente conversa sobre a lição, como que é a escola... Essas coisas.

C1 (A) – Ela fala: “Que que aconteceu hoje na escola?” E aí eu falo tudo o que aconteceu.

Mãe e filho declaram:

P – Vocês conversam com ele sobre a escola?

F12 – Todo dia. Ele sempre conta que ele fez atividades, quem terminou primeiro, quem não terminou, que ele ajudou um amiguinho, quantos gols ele fez,... [risos]

P – Vocês perguntam?

F12 – A gente sempre pergunta, todo dia: “Como é que foi hoje?”

C12 (C) – Há...nóis conversa de... Se eu fiz tudo certo... Seu eu ganhei “jóia” nas lições... Se ta tudo certo no caderno... Nos outro... Nos livros...

Professora C se referindo a essa mesma família, F12:

PC - A família dele sempre ajuda. A mãe pega no pé, e ele é uma criança que gosta de estudar. O pai estuda, então, quando tem pessoas na casa que lê, que estuda, a criança também quer.

As três professoras acreditam que se os pais têm ou valorizam a escolaridade, a tendência é que eles colaborem mais, além de servir como modelo ao filho.

PB – Eu acho assim, a criança quando se vê amparada pelos pais elas se dedicam aos estudos, elas vem um sentido naquilo.

Atribuir lições para as crianças fazerem em casa também aproxima demasiadamente os pais de assuntos escolares. Todas as famílias disseram ajudar, orientar, acompanhar as lições, “olhar” os cadernos, os materiais.

As crianças confirmam as informações. Quando questionadas se precisam de ajuda para fazer a lição de casa, mesmo aqueles que disseram que não, que a fazem sozinhos, declaram que mesmo não ajudando diretamente, os familiares buscam averiguar o material escolar.

P – E quando você precisa de ajuda, quem te ajuda?

C11 (B) – Minha mãe.

P – Sua mãe?

C11 (B) – É.

P – E... (...) alguém pede pra vê seus cadernos, seu material? (...)

C11 (B) – Minha mãe e minha vó.

P – (...) E o que que ela fala?

C11 (B) – Ela veja meus caderno e fala que ta bunito.

(...)

P – Seu pai também? Como que ele fala?

C11 (B) – Ele fala assim... “Deixa eu vê seus caderno e deixa eu vê a tarefa que ela mando”. Aí eu dexo.

C9 (B) – Ela pede pra vê meu material pra ver se ta tudo certinho.

P – E a sua mãe e seu pai, ele pedem pra vê seu material de escola? Seus cadernos, sua lição ou não?

C8 (A) – Pedem.

P – Que que eles falam?

C8 (A) – “Ta um pouquinho bão”. “Tá um pouquinho bão minhas letras...”.

P – Quem fala, a mamãe ou o papai?

C8 (A) – Os dois.

(...)

C8 (A) – Meu pai num vê todo dia. Minha mãe vê.

Uma das crianças esclarece que a mãe começou a ver os cadernos da filha depois que a professora mostrou estes para a mãe na escola:

C2 (A) – Um dia que ela viu na escola então aí sim que ela começou a gostar de ver. Aí sim ela começou a ver.

(...)

C2 (A) – (...) Um dia minha mãe viu meu caderno, aí a minha vó começo a querer ver.

Os pais parecem se preocupar em acompanhar as lições de casa que a professora manda. Abaixo, a criança 5 se referindo à mãe:

C5 (A) – Ela fala assim é... “Desliga a televisão porque agora a gente vai fazer a lição de casa”.

P – Ela faz junto com você?

C5 (A) – Sim.

C13 (C) – Ela me ensina a fazer a tarefa que a professora manda.

Mais um depoimento que revela isso:

P – Quando a professora dá lição pra fazer em casa, ce faz sozinha ou alguém te ajuda?

C13 (B) – A minha mãe me ajuda.

P – A sua mãe te ajuda sempre?

C13 (B) – Às vezes não. Porque a minha mãe às vezes ta fazendo comida.

P – E aí, ce faz sozinha?

C13 (B) – Não. Meu pai me ajuda.

A mãe da C13, depõem, confirmando a filha:

F13 – A gente... Assim, quem mais ajuda assim ela nas lições de casa sou eu. Mais quando eu não tenho tempo, aí é ele que ajuda. Mas na realidade, quem mais ajuda sou eu.

Ajudar nas lições de casa transcende outras possibilidades: alguns pais lêem jornais para os filhos, lêem os livros que as crianças levam da biblioteca para casa, compram cadernos e criam tarefas próprias para reforçar o aprendizado que foi realizado na escola, encapam cadernos e outros. Professora se referindo a uma mãe de aluno:

PC – (...) Todo dia chega tarde em casa, a noite, tem tarefa. Ela senta para fazer junto, e lê o livro de domingo, nossa eu achei fantástico! Tem vários pais que lêem os livros com eles em casa.

Além disso, a maioria guarda os materiais dos filhos em casa quando o ano escolar termina. A PC parece conhecer como se dá o envolvimento da família em assuntos escolares, nas casas das crianças:

PC – (...) foi o primeiro aluno que eu peguei o caderno e corriji, e como estímulo fui lá e coloquei: “Parabéns, Júlio⁴⁶, você é um excelente aluno, continue assim”. Aí ele veio falar pra mim: “nossa professora mostrei pra minha mãe, ela ficou super feliz, mostrei pro meu pai, minha mãe até chorou. De emoção, né?” E uma coisa tão simples, e que incentiva as crianças e a família, né?! Que nem ele falou pra mim: “eu faço lição de casa com a minha mãe.” Não só das tarefas que eu passo. Esse caderno ele tem em casa, ele faz as lições com a mãe em casa. Eu acho muito legal.

Certamente que o primeiro ano incita maiores exigências quanto a rotinas e obrigações escolares e o interesse dos pais em ajudar os filhos nessa nova etapa da vida pareceu favorecer a adequação satisfatória das crianças no ensino fundamental. (Lollato, 2000)

As relações entre pais e professoras se estreitam muito pelo fato de que, no ensino fundamental, os responsáveis irem buscar as crianças dentro da sala de aula no horário de saída dos alunos. É neste momento que ambos (representantes das famílias e da escola) encontram a oportunidade – por meio de conversas informais - de colher informações, contar eventualidades do dia, transmitir rápidas orientações e/ou comentários sobre as crianças.

PC – (...) como a maioria vem buscar o filho no portão, já pergunta na saída...

⁴⁶ O nome da criança foi preservado para garantir sua identidade.

PA - É, eu tenho contato com eles todo dia, como eles vão pegar, vêm pegar as crianças na sala de aula à tarde, todo dia, então eu converso com eles todo dia, se tem algum problema já é resolvido na hora.

Segundo Bhering (2003, p.494)

Aspectos como a criação de uma atmosfera adequada para o estudo em casa, os valores morais e o respeito ao próximo, as atitudes positivas dos pais para com a escola e para as questões escolares (...) influenciam de forma positiva o desempenho e o sucesso escolar das crianças.

Com base nos depoimentos dos três segmentos foi possível constatar que a figura que prioritariamente mantém uma relação estreita com assuntos da escola é a mãe⁴⁷ – embora outros familiares acompanhem também a vida escolar dos alunos: pais, avós, irmãos e babá. No caso de um aluno da F8, este revelou que essa profissional é muito presente em questões que se referem à escola: a criança faz a lição de casa na residência dela com a ajuda do filho desta. Em poucas famílias os pais não participam ou participam raramente: F1, F4 e F8.

PB – Assim... Aqui na minha sala é mais mãe, seguido de pai, e seguido de vó.

Em quaisquer dos dois contextos, educação infantil ou ensino fundamental – é evidente que os pais buscam participar de tudo o que a escola promove e alguns ainda desejam maior envolvimento. Nenhum dos familiares entrevistados revelou incômodo ou aversão à participação em assuntos escolares. Pelo contrário: acreditam que essa relação família-escola é extremamente relevante principalmente para as crianças. Apostam que participando – independente da forma de envolvimento – os filhos se sentem valorizados, felizes, motivados: crêem que eles os esperam na escola, nas apresentações, em reuniões ou outra oportunidade.

P – E vocês acham importante participar?

F11 – Ah, é importante sim. Ajuda ela a ficar feliz. Porque fica contente de ver o pai e a mãe acompanhando ela no dia a dia ali...

Além disso, acreditam que participar implica em transmitir segurança, acompanhar o desenvolvimento deles e é “uma forma de estarem sempre juntos.”

⁴⁷ Outros estudos revelam isso. Ver: Carvalho (2000,2004).

P – Vocês acham que é importante a família poder participar das coisas da escola?

F2 – Claro, com certeza.

P – Por que?

F2 – Ah... É também um incentivo pra criança e eu acho que quando você não participa da vida dela, aí ela vai escolher caminhos errados, porque se a mãe não liga, não participa, aí vai escolher outros caminhos, né? (...) É bom acompanhar.

F6 – Porque você incentiva né, eu acho que a criança se sente mais segura pra tudo, porque se em tudo o que a criança for fazer você tiver presente, eu acho que é assim, pra ele é... Um ponta pé pra vida, né, você vai sempre empurrando, assim, incentivando, eu acho que eles ficam mais confiantes pra crescer, pra querer ser alguém, sabe?

A professora concorda com os pais:

PA - Eles adoram que os pais venham pra escola. Assim, eles ficam mais incentivados em fazer as coisas, por exemplo, lá... A gente tem as comemorações cívicas, então quando tem alguma apresentação pra eles fazer, dos pais vim ver eles, eles se sentem mais motivados. Teve a... a “gincana da reciclagem”, a minha sala ganhou porque eu ajudei, os pais ajudaram, e eles adoraram porque eles viram que estavam ajudando eles.

P – Eles acham importante os pais participarem.

PA – Eles acham.

P – Você também acha?

PA – Eu também acho, muito importante!

Nenhuma família alegou não se envolver em assuntos escolares, nem na educação infantil e nem no ensino fundamental e uma única, F7, manifestou interesse em participar ainda mais: disse que a escola deveria reunir os pais para ajudar em reformas: pinturas e concertos em geral.

PC - Esse ano eu to fazendo acompanhamento com os pais e eu to amando os meu pais. Tem pais que acompanham muito os filhos...

As professoras acham extremamente importante o envolvimento dos pais em assuntos escolares. Acreditam que eles participam bastante das festas e reuniões. São realmente envolvidos com a escola. PA e PB declaram que os pais valorizam muito o trabalho delas por meio de elogios.

PB - Eu acho nessa escola os pais muito presentes, se interessam pela vida dos filhos, estão muito preocupados assim com a aprendizagem dos alunos, no relacionamento entre eles, que é uma idade que eles brigam muito. Então, às vezes a criança ela num fala pra mim, mas em casa ela fala. E se é muito grave assim a mãe vem conversar, e eu tento resolver da melhor forma possível, né? (...) eles só elogiam muito, que as crianças tão aprendendo muito. Assim a gente tem um retorno grande dos pais...

Porém, PA diz que gostaria que os pais não permitissem que os alunos faltassem às aulas, porque o processo de alfabetização fica prejudicado. PC revela que gostaria que os pais colaborassem ainda mais com a escola perguntando mais, pedindo orientações, fazendo críticas e/ou sugestões ao trabalho docente.

PC - Às vezes eu acho que seria bom se alguma mãe chegasse e falasse “olha isso não é legal”, (...) geralmente não falam.

Relevância do contexto anterior para o atual

Professoras e famílias explanaram sobre a relevância da frequência à educação infantil para o ensino fundamental.

Todos alegaram acreditar que frequentar a educação infantil foi extremamente importante e corroborou com diversos fatores para adaptação e desempenho das crianças ao ensino fundamental. É na educação infantil que a socialização é favorecida: aprende-se a compartilhar, a brincar junto, a trocar, a dialogar, a fazer amizades.

P – Como foi o primeiro dia de aula?

PB – Foi normal. Eles não me deram trabalho, não choraram. Porque já vieram de uma CEMEI. Então não me deram trabalho. (...) porque eles já vieram adaptados à escola, né?

Além disso, a criança é iniciada no processo de ensino-aprendizagem. É neste contexto que muitas crianças pegam pela primeira vez em lápis e papel. Desenvolvem-se na pintura, na coordenação motora, na identificação de letras e escrita, números e outros e dessa forma, sem dúvida já ingressam no primeiro ano com domínio de conhecimentos mesmo que básicos. A professora enfatiza:

P – E você acha que o fato deles freqüentarem pré escola antes de virem pro primeiro ano isto interfere no rendimento deles?

PB – Muito. Muito, muito, muito, muito!

P – Como?

PB – Assim, se no pré eles aprendem a traçar letras, conhecer letras e numerar, quer dizer, no primeiro ano você já pode ensinar outras coisas entendeu? Agora se o aluno não vem com essa aprendizagem, eu vou ter que ensinar tudo. Por exemplo, traçar, segurar o lápis, então...

C – Os seus alunos. Você avalia que vieram preparados?

PB – Muito preparados. Assim, raramente eu precisei pegar no lápis de alguém. Porque todos freqüentaram a pré.

P – Então você acha que é importante freqüentar o pré?

PB – Muito importante. Por exemplo quem chegou aqui com letras, sabendo letras, já lê. Aluno que já sabia letra, hoje já tá lendo, aluno que não sabia letra, hoje tá sabendo letra. O aluno que não sabia nada agora tá sabendo um pouco de letra...

P – E você acha que isso depende da contribuição da pré escola?

PB – Com certeza.

Todos concordam que a educação infantil foi um momento bom; importante na vida da criança. Segundo a F3, a CEMEI representa o “pontapé inicial” para a escolarização. Algumas famílias como esta citada, foi além: chegou a afirmar que se a filha não tivesse freqüentado o pré, seria mais “difícil” e “complicado” encarar o primeiro ano de um ensino fundamental. F6 concorda: diz que se o filho não tivesse freqüentado a CEMEI, a EMEB poderia representar um “choque” para a criança. Não concorda com isso a F7 que acredita que sua filha se adapta bem em qualquer contexto. Mesmo que não tivesse freqüentado a pré-escola, não teria problemas para se adaptar ao ensino fundamental. F1 disse que sua filha ficou mais esperta depois que ingressou na escola. Em aprendizagem a menina evoluiu muito, mas o mesmo não vale para adaptação: na CEMEI a criança apresentou problemas de relacionamento, mesmo que localizados. Algumas famílias como é o caso da F10 acredita que o filho ficaria “pra trás” (ou seja, atrasado) em relação aos colegas do primeiro ano se não tivesse a experiência vivida na pré-escola. F11, acha que foi muito positiva a matrícula na CEMEI, porque assim, a filha já foi tendo “noção do que é uma escola”.

F5 – Ajudou bastante. Ajudou bastante. Muito bom porque na CEMEI eles deram uma base pra ela, né? Então quer dizer, ela já chegou no primeiro ano sabendo alguma coisa, então não chegou assim perdida. E lá ela fazia isso brincando! Como eu falei, uma forma mais lúdica. Eu achei que ajudou bastante sim. Eu acho que pré é muito importante.

Todos os sujeitos entrevistados acreditam que foi importante terem freqüentado a pré-escola antes de ingressar no primeiro ano. Conclui-se que a adaptação ao ambiente escolar é favorecida e possibilita a redução de possíveis dificuldades no enfrentamento ao primeiro ano. Somente uma exceção se configura por meio do depoimento da mãe da F8: Ela acredita que a freqüência à CEMEI não teve relevância alguma sobre a EMEB porque na educação infantil não havia seriedade no trabalho com os pequenos. Para essa única mãe, “tanto faz ter ido lá ou não”.

Ferreira (2005) comprovou por meio de seu estudo que crianças que freqüentaram pré-escola apresentaram resultados mais favoráveis e significativos àqueles que não tiveram essa mesma experiência. A freqüência à pré-escola se mostrou um fator significativo de competência social e cognitiva – o que vai ao encontro do que se apresenta neste trabalho.

Avaliação dos contextos escolar e familiar

Ao finalizar uma parte da entrevista que se referia à escola das crianças, a pesquisadora questionou os alunos sobre qual o contexto eles preferem: o da educação infantil ou o do ensino fundamental. De todas as crianças entrevistadas nenhuma disse preferir a escola de educação infantil; que fica em detrimento do ensino fundamental. Onze preferem o contexto atual - a escola de ensino fundamental – três revelaram não ter preferência por um ou outro contexto e uma criança alegou não lembrar do contexto anterior.

Entre os motivos que levaram a maioria das crianças a responder que preferem a escola de ensino fundamental encontra-se em destaque que esta é mais legal, seguido de: a professora é melhor e mais legal, tem mais coisas, tem mais amigos, mais pessoas, o recreio é mais longo e o lanche é melhor, tem lição, o espaço físico é maior, porque ensina a ler e a escrever.

C6 (A) – Há... Porque aqui... Já a coisa é um pouquinho mais séria assim... Ó! Tem uma coisa que eu gosto muito de fazer... É lição. Lição no caderno num tem lá. Tem aqui.

C12 (C) – Porque aqui tem mais pessoas, mais amigos. A gente pode se divertir no recreio... O recreio é bastante... Lá num tinha recreio. (...) O único recreio era o café e...O almoço. (...) é porque aqui tem o recreio maior... Tem a quantidade de bolacha maior... lá só dava sabe quantas bolachas? Só duas!

C2 (A) – (...) aqui é mais legal.
 P – O que é mais legal?
 C2 (A) – Daqui?
 P – É?
 C2 (A) – Tudo.
 P – Que que ce acha dessa escola?
 C2 (A) – Adoro essa escola.
 P – Por que?
 C2 (A) – Porque aqui as professoras são tudo boazinha, aqui é bonito, por causa de muitas coisas daqui.

Um último exemplo revela o sentimento de pertencimento de uma aluna à nova instituição de ensino:

P – Ce consegue me falá se você prefere lá na CEMEI ou aqui?
 C5 (A) – Aqui.
 (...)
 C5 (A) – (...) Lá na CEMEI num gosto de ficá.
 P – Aqui você gosta?
 C5 (A) – É. Lá na CEMEI num é o meu lugar. Aqui é o meu lugar.

Entre a minoria que não apresentou preferência nem por uma escola nem por outra, destaca-se a concepção da criança 11:

P – E se você pudesse escolher, fala pra mim, qual que você gosta mais... Lá da (...) ou aqui?
 C11 (B) – Das duas.
 P – Das duas? Gosta bastante?
 C11 (B) – Sim. Porque é tudo a mesma coisa. Só que aqui é reforço do pré. Só que quando mudá... No primeiro ano, no segundo ano, já é primeiro ano.
 (...) Aqui é reforço do pré.
 P – É? Ta reforçando?
 C11 (B) – Acho que sim. Porque deu caderno aqui na (...). Aqui eu acho legal e lá também.

A aluna demonstra ter ciência, embora com pouca clareza, do ingresso agora antecipado da criança no ensino fundamental. Quando diz que no segundo ano já é primeiro ano, está querendo dizer que quando ela for para o segundo ano, este é que vai representar a primeira série do modelo anterior às leis 11.114/05 e 11.274/06 e que este ano que ela está freqüentando em 2008 é simplesmente um “reforço da pré-escola” – expressão que provavelmente deve ter origem na fala de adultos que convivem com ela.

A entrevista com as crianças se encerrou definitivamente com uma questão que possibilitava ao aluno refletir - diante dos dois desenhos que realizou - escola e família, em qual desses contextos preferia ficar.

Oito alunos disseram que preferiam ficar na escola. Cinco não apresentaram preferência, apontando os dois contextos como relevantes e duas crianças, o aluno 8 e a aluna 13 deram preferência ao contexto familiar.

Entre os motivos que levaram oito das crianças a preferir a escola, destacam-se: local que tem amigos, na escola tem lição e se aprende, em casa não há o que fazer, na escola tem coisas legais, local onde se brinca e tem mais gente pra brincar, é mais divertido.

P – (...) você prefere ficar na sua casa ou aqui na escola?

C3 (A) – Aqui na escola.

P – Ce gosta mais de ficar aqui? Por que?

C3 (A) – Porque aqui a tia⁴⁸ passa lição, e lá em casa minha vó num passa.

P – Onde você prefere ficá? Na sua casa ou na escola?

C5 (A) – Na escola.

P – Por que?

C5 (A) – Porque na escola é melhor do que lá. Na minha casa num tem nada pra faze. Aqui tem bastante coisa pra faze.

C9 (B) – (...) eu prefiro ficar mais na escola por causa que aprende.

A C12 vai levantando uma série de motivos pelos quais prefere ficar na escola ao invés de ficar em casa:

C12 (C) – Aqui na escola é muito diferente. Porque a professora num xinga quando a gente... Que nem... Quebrei a ponta do lápis, vô lá apontá... Ela só briga uma vez.

É muito diferente... Que nem... Na minha casa (...) acumula muita gritação, coisa... E aqui na escola até que não. É menos. Porque aqui na escola tem brincadeira, tem filme... Lá na minha casa não. Ce tem fazê... colocá o filme... Nossa! Lavá a roupa...

(...)

C12 (C) – Em casa... vixi! É muito falatório, gritatório,... E aqui... É mais fácil... Aprendido... Às vezes... A gente aprende melhor...

(...)

C12 (C) – Prefiro ficar na escola... Porque... Não tem reclamação...

⁴⁸A palavra “tia” se refere à professora da aluna.

Entre as crianças que apontaram as duas instituições sem distinção de preferência, apontaram como motivos: família e escola são locais legais e/ou favorecem aprendizagens.

P – (...) Onde você prefere ficá?

C14 (C) – Nos dois.

P – (...) Por que?

C14 (C) – Os dois são assim legal, nos dois assim a gente aprende.

Dos dois alunos que disseram preferir ficar em casa, com a família, uma disse que em casa é melhor porque lá os colegas não batem nela e o outro aluno disse que em casa é mais legal porque ele brinca mais.

C8 (A)– Lá eu brinco mais.

Mais uma vez comprova-se que o desenho reflete a fala da criança. Segue a ilustração do aluno 8, que representa ele mesmo brincando de pipa ao lado dos pais:



Figura 53: Desenho da família – C8

Papel da educação infantil e do ensino fundamental

Às famílias foi questionado como consideram os papéis da educação infantil e do ensino fundamental. Isso para que a pesquisadora pudesse apreender concepções apresentadas de como se dão as funções de ambos os níveis de aprendizagem.

Os familiares consideram a educação infantil bem diferente do ensino fundamental. Para eles, a função da educação infantil é prioritariamente socializar as crianças: ensinar a dividir brinquedos, compartilhar atividades, fazer amizades. Em seguida da socialização, aparece adaptação; preparação para o ingresso no primeiro ano – o que se pressupõe introduzir a criança no conhecimento: o aprendizado de letras e números, iniciação à leitura e escrita (alfabetização), coordenação motora, aprimoramento de desenho e pintura.

F3 – Ah... A CEMEI vamos dizê é o alicerce, né? É pra dar o alicerce pra entrar no primeiro ano. Pelo menos conhece um pouco das letras, não precisa se todas, mas conhece as letras, um pouco de números, números também não é tanto,... Mas então, aprende aquele convívio social,...

Os pais valorizam a educação infantil, porém ela não é considerada por eles como sendo uma “escola”. Eles acreditam que este seja um ambiente bom, onde o lúdico é favorecido, mesmo que de forma direcionada e que promove a inserção para o ambiente escolar. E que é lá, neste contexto que as crianças brincam, se socializam, aprendem a conviver em grupo e fazem atividades básicas – porém sem muito compromisso.

F7 – (...) no parquinho eles vão brincar, vão passar umas horas lá. Na escola não. (se referindo ao ensino fundamental) Na escola eles sabem que têm responsabilidade, tem que fazê, né?

F4 diz que a função da educação infantil é uma “preparação para a escola”. Transmitir valores também não é desconsiderado na educação infantil.

F4 – Então, a função do parquinho é... Eu acho que eles levam mais na brincadeira, né? Então, lá num tinha um caderno pra escreve, num tinha um... Ritmo mais assim, puxado né? Porque lá no parquinho eles faziam uns desenhinho ali, rabiscava a folha. (...) E no parquinho eles tão lá brincando com bola ou quando mesmo cm aquelas pecinhas de montar, essas coisas de lá... No ensino fundamental eles já têm aquele horário né, tudo certinho.

Já o ensino fundamental é considerado como escola formal e apresenta como função principalmente ensinar as crianças a ler e escrever. Em seguida de ter como função incluir os alunos no mundo letrado – atrelado a possibilidade de um futuro melhor a estes - aparece a transmissão de valores e regras de conduta: “dar boa educação”, ter responsabilidade com material, cumprir com tarefas, respeitar colegas e professoras além do primeiro ano ser considerado como alicerce para os demais.

F1 – Acho que a função é essa: ensinar, ensinar.

É um nível basicamente considerado pelos familiares como “mais sério”, mais exigente, onde há regularidade de horário, regras, atividades que exigem responsabilidade. O ensino formal é atrelado ao crescimento, desenvolvimento cognitivo das crianças por meio da aprendizagem gradativa. A F3 vai além: diz que ingressar no ensino fundamental significa aprender a ler, aprender “a ser humano” e “passar a existir em sociedade”. F6 diz que o que diferencia um nível para o outro, é que diferentemente da CEMEI, na EMEB vem a responsabilidade. Segundo esta mãe, a função da EMEB é “ensinar o filho que o futuro não é uma brincadeira”.

Os pais têm clareza de que os papéis assumidos pelos contextos – infantil e fundamental são diferentes.

F2 – (...) a EMEB acho que é mais responsabilidade pra ta ensinando, acho que já... Na CEMEI já era mais assim, era mais brincadeira, pra começar uma adaptação né, na escola. Agora na EMEB acho que é mais responsabilidade pra ta ensinando já. Mudou né? Completamente (...)

Somente uma família, a 14, considera a educação infantil como sendo a mesma coisa que o ensino fundamental com uma única ressalva: no segundo contexto as crianças são tratadas como “maiores”.

Papel da família e da escola

A fim de que o trabalho possa relatar como percebem os papéis da escola e da família, a pesquisadora questiona os familiares sobre suas concepções acerca destes contextos.

O papel da família é fundamentalmente retratado como aquele que deve educar e transmitir valores aos filhos. Foram citados pelos pais as mais diversas situações: afastar más companhias e drogas; acompanhar amizades; educar da melhor forma possível; orientar sobre respeito, obediência; estar sempre junto acompanhando o desenvolvimento; transmitir caráter; ensinar a lidar com as diferenças. Em seguida dos valores, aparece a crença de que “a família é o alicerce para um bom futuro; a base de sustentação do filho”.

Promover a crença na criança seja por meio de religião, espiritismo... Também aparece em muitos depoimentos como sendo função da família. Outro fator que apareceu como função familiar é a complementação da escola. A F9 chegou a afirmar que se a criança “vai bem na família, vai bem na escola”. A F6 diz que uma das funções da família é incentivar o filho a ir pra escola.

F15 – É que nem eu falo pra minha mãe. A casa é a educação. A escola é a continuação.

F2 acredita que a família é o modelo dos filhos: se a mãe agir corretamente, o filho também vai agir. Já a F7 deu um depoimento que não se assemelhou aos demais. Disse que o papel do pai é irrelevante na família. Mãe é quem cuida dos filhos e do pai deles.

Já a escola tem o papel de ensinar conteúdos escolares: letras, números. Mas transmissão de valores não fica em detrimento do ensino formal: a escola deve também ensinar e transmitir valores como respeito, convívio social, cidadania, educação. E os professores devem complementar ações familiares. F6 diz que a escola tem competências para ensinar certas coisas que os pais não têm domínio suficiente. Isso porque é composta por profissionais preparados. Embora F5 concorde com outras famílias que escola e família devem ser complementares, diz acreditar que a responsabilidade maior é da família. F7 diz que a função da escola é ensinar e não educar. Educar é papel da família e “vem de casa”. Somente uma família, a 10, acredita que as funções da família e da escola são as mesmas.

F12 – Família eu acho que é mais participação, mais os outros valores, a formação do caráter, essas coisas assim mais ligadas á família. Ensinar a lidar com as diferenças. Porque a escola é mais técnico, mais aprendizado, letras, mais na parte de alfabetização.

É possível considerar pelos depoimentos, que os papéis da família e da escola se assemelham e se diferenciam – dependendo do aspecto que se quer averiguar.



Desenho da família – C5

CAPÍTULO VII: Considerações finais

“Essa escola aqui é mais legal do que a CEMEI. Lá tinha poquinho...só tinha escorregador pra brincar lá na CEMEI. Daí aqui tem muitas coisa, casinha, balanço,... Lá na CEMEI a gente num tinha caderno, só lição de papel assim,... Num tinha caderno. Lá num tem lanche igual aqui. Lá tem... só comida. Lá na CEMEI num é o meu lugar. Aqui é o meu lugar.”

CAPÍTULO VII

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo verificar como vem se configurando o 1º ano do ensino fundamental de nove anos em uma escola municipal e, para além de somente pais e professoras, descrever e analisar concepções, caracterizações/percepções dos principais envolvidos por uma política pública que determinou o ingresso mais precoce no ensino fundamental: as próprias crianças.

Para atender as demandas do problema e objetivo de pesquisa, foi adotada a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996) que se mostrou adequada, pois se constitui em uma abordagem que considera processos, pessoas, contextos e tempo em todas as suas complexidades. Tal autor concebe o desenvolvimento da pessoa no decorrer do tempo, em um ou mais contextos imediatos nos quais ela se insere - que é também afetado por influências que são advindas de outros contextos não necessariamente imediatos e de maior amplitude. “Os ambientes ou contextos são cenários indispensáveis aos acontecimentos da vida.” (Lisboa e Koller, 2004, p.343).

Bronfenbrenner (1996) acredita ainda ser de extrema importância compreender a percepção do sujeito sobre os contextos e as interações – algo que vai exatamente ao encontro do que essa pesquisa se propôs. Como contextos distintos podem colaborar para compreensão global do primeiro ano do ensino fundamental? Foi por acreditar que esta colaboração é possível que o estudo considerou dados advindos do contexto familiar e mais: que resgatassem informações da educação infantil – para além dos dados adquiridos dentro do próprio contexto escolar freqüentado pelo aluno: o ensino fundamental. Logicamente que não é possível em um único trabalho satisfazer todos os critérios da pesquisa ecológica. Com o intuito de compreender de forma relacional o primeiro ano, a pesquisa considerou os principais contextos onde se insere a criança: família e escola – microsistemas nos quais existem padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vivenciados pelo sujeito em questão. Quem experencia um contexto é que pode revelar como o percebe e qual significado o atribui. (Bronfenbrenner, 1996).

Neste caso, foi muito importante estudar os microsistemas escola e família, sem

desconsiderar os demais, para que fosse possível compreender com melhor precisão os aspectos envolvidos e os efeitos das mudanças, no caso, provocadas por duas leis que alteraram a configuração da educação básica no Brasil: 11.114 e 11.274.

Adotou-se ainda tal perspectiva do desenvolvimento humano por julgá-la pertinente ao investir em estudos que abordem as relações entre ciência e políticas públicas. Segundo Bronfenbrenner (1996, p.9), “[...] *a ciência básica precisa da política pública ainda mais do que a política pública precisa da ciência básica.*” (grifo do autor). O autor acredita que conhecimento e política são fundamentais para o processo da pesquisa desenvolvimental, “[...] porque alertam o investigador para aqueles aspectos do ambiente, tanto imediatos quanto mais remotos, que são críticos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da pessoa” (BRONFENBRENNER, 1996, p.9). E revela algo que vai ao encontro do que se buscou neste trabalho:

Ao examinar o impacto das questões de política pública na pesquisa básica sobre o desenvolvimento humano, é essencial distinguir as interpretações fundamentadas na evidência empírica daquelas enraizadas numa preferência ideológica. (BRONFENBRENNER, 1996, p.9)

A pesquisadora se adentrou ao ambiente escolar (conceito de inserção ecológica, proposto por Bronfenbrenner, 1996) para poder compreender sob seu próprio olhar, empiricamente, como vem se configurando o primeiro ano e por meio de situações significativas e de concepções advindas dos dados de entrevistas semi-estruturadas, entrecruzar todas as informações para alcançar os objetivos da pesquisa.

O ingresso da criança em um novo microsistema – no caso, a escola de ensino fundamental - ampliando o mesossistema, é denominado, de acordo com a abordagem bioecológica do desenvolvimento, de transição ecológica – passagem que vai propiciar processos de desenvolvimento na criança — uma vez que ela terá que ser capaz de transitar entre diferentes microsistemas, tendo que dar conta de novas demandas e alternando papéis sociais: buscando à adaptação ao novo papel de “aluno” – na escola, e ao mesmo tempo ocupando papel de filho, – na família, por exemplo - e é o modo como o ambiente vai ser por ela percebido que vai ser importante para seu comportamento e seu desenvolvimento. A transição ecológica possibilita mudanças de papéis e alterações na maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que faz, e inclusive o que pensa e sente – modificando, portanto, em longo prazo, seu próprio desenvolvimento. Sair da pré-escola e ingressar no ensino fundamental significa certamente uma série de mudanças para vida da criança. Esse momento

se caracteriza como essencial para o indivíduo em seus passos de progresso na vida. É um período importante não só para os alunos envolvidos, mas como também para sua família e seus professores, pois tanto família como escola são instituições importantes na formação da criança – uma vez que exercem papéis fundamentais na vida desta e embora sejam contextos distintos, se complementam.

O processo de adaptação do aluno a esse novo contexto é mediado por essas instâncias e além: pelas próprias características da escola de ensino fundamental.

O Ensino Fundamental de nove anos e a inserção no primeiro ano aos seis anos de idade é ainda uma política recente no Brasil que vem sendo aplicada no município de São Carlos desde 2006 e ainda não atingiu o país todo: estados e municípios terão até 2010 para se adaptarem. Um documento do MEC sinaliza que “[...] quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos”. (Brasil, 2006, p.3) Entretanto é evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais.

Assim como a tese de Morassutti (2005, p. 150), esta pesquisa também “[...] partiu do pressuposto de que as crianças têm sentimentos, idéias, desejos e expectativas e que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar.” De fato, as quinze crianças de camadas populares revelaram informações preciosas sobre os contextos família e escola, para além do que revelaram seus pais e professoras.

Ao ingressar no primeiro ano, os alunos aos poucos vão criando vínculos com as novidades da nova instituição: colegas, professores e atividades escolares – que diferem ano a ano da educação infantil. Mais cedo ou mais tarde, a criança descobre que os períodos de recreação diminuíram, assim como a flexibilidade da rotina em sala de aula e também percebem que a busca do conhecimento tem seu preço, impondo formas de trabalho nem sempre lúdicas e prazerosas. (Colello, 2003, p.51) Entretanto, este estudo revelou que os sujeitos envolvidos com o primeiro ano pareceram satisfeitos com os resultados que ele vem oferecendo, uma vez que atribuem valor positivo a ele. Nesta pesquisa, as crianças pareceram estar adaptadas, interessadas, entusiasmadas e motivadas ao novo contexto: ensino fundamental. Parece que houve mais continuidade do que ruptura entre um nível de ensino e outro o que vai ao encontro do que propõe as orientações gerais do MEC:

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, [...] mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita. (BRASIL, 2004, p.21)

Por apresentarem um histórico de escolarização anterior, as crianças já trazem para o ensino fundamental disposições apreendidas.

A experiência escolar anterior ao ingresso no ensino formal, além de estar implicada com aquisições básicas de leitura e escrita, também encontra-se relacionada ao desenvolvimento de habilidades sociais que facilitam o enfrentamento de situações adversas pela criança. (FERREIRA, 2005, p.139)

Sob a perspectiva bioecológica, experiências anteriores podem afetar as futuras. Segundo Ferreira (2005, p.43), “[...] uma transição ecológica será tanto menos exigente quanto maior a familiaridade da criança com os componentes de microssistemas semelhantes.”

Espaço físico, trabalho docente, organização de rotinas e horários, e outros fatores do primeiro ano, agradam crianças, pais e professoras. Todos pareceram se ajustar a mudanças invocadas pelo novo contexto, sem grandes conturbações. Dessa forma, o acesso à pré-escola parece ter sido um diferencial que contribuiu para o enfrentamento desses desafios – uma vez que as crianças já tinham tido uma experiência de escolarização anterior e além, em mesmo sistema de ensino: municipal – o que pode ter corroborado para minimização de adversidades na nova realidade a eles apresentada. É como um fator de proteção, atenuando o efeito perturbador que tais experiências podem propiciar e o desenvolvimento de sintomas de estresse. (Ferreira, 2005) Além da pré-escola, algumas crianças já haviam freqüentado por mais de um ano a educação infantil - em uma ou mais escolas⁴⁹ – o que se conclui já se estarem apropriadas de instituições escolares.

Os alunos pareceram estar obtendo sucesso na nova fase: sentem-se motivados a aprender, gostam e querem fazer as lições, entendem a proposta de ensino do primeiro ano e desejam ler e escrever. Seus rostos pareciam à pesquisadora, iluminados pela curiosidade e seus depoimentos revelaram o prazer de estar ali: na escola. Pais e crianças se mostraram satisfeitos com as professoras e a percebem como uma figura importante do processo de

⁴⁹ Vide quadro 1 na página 61.

ensino-aprendizagem. Todos foram capazes de discernir e reconhecer práticas destas em situações habituais e adversas em sala de aula.

O trabalho docente é caracterizado essencialmente pela ênfase na sistematização da escrita e a função pedagógica da escola é percebida pelos sujeitos pesquisados. Além de aprender a ler e a escrever, as crianças também recebem na escola transmissão de valores e condutas. Ocorre talvez, que o fato dessas crianças estarem efetivamente em atividade na sala de aula todos os dias por várias horas, esteja contribuindo para os resultados apresentados quanto à concepção que apresentam e o desempenho delas na leitura e escrita. Os alunos acreditam estar obtendo um bom desempenho no primeiro ano e pais e professoras estão em acordo. Principalmente as crianças vêm enfrentando os desafios que esta etapa apresenta com naturalidade: parecem adaptados aos conteúdos e práticas educativas utilizadas pelas professoras. As docentes freqüentam ou freqüentaram curso de formação continuada, vão em busca de materiais e trocam informações. Entretanto, faz-se a necessidade da elaboração de um currículo comum aos primeiros anos. Elas desconhecem ou tiveram pouco contato com os documentos oficiais e alegam a necessidade de materiais que facilitem no direcionamento do trabalho com classes de seis anos. A pesquisa apresenta o trabalho docente – tais como práticas educativas, modelo de avaliação via portfólio, prioridade em conteúdos que focalizam a sistematização da escrita, recursos e estratégias adotadas pelas professoras e outros. Estes fatores, somados aos demais dados que esta pesquisa coletou revelam o primeiro ano o caracterizando em sua essência.

Embora atividades lúdicas também apareçam nos depoimentos, jogos e brincadeiras estão presentes essencialmente fora da sala de aula - basicamente nos momentos de recreio e parque – de forma que neste momento as crianças podem se movimentar, jogar, correr... Junto a seus colegas de turma. Quando presente em sala de aula, apresenta finalidade específica: jogos que envolvam leitura e escrita são os mais utilizados pelas docentes. Algumas crianças sentem falta de brincar mais na escola. Acrescenta Lara (2003, p.262)

A criança – independente do nível de ensino em que esteja – não deve ser tolhida do prazer de brincar, de se movimentar, de se manifestar artisticamente, e de se relacionar com os outros, em detrimento de uma razão que privilegie apenas a lógica da escolarização formal.

Os relacionamentos pareceram ser saudáveis e típicos entre as crianças e entre elas e funcionários da instituição. As percepções do contexto anterior, a educação infantil, revelam como principais atividades desenvolvidas, a brincadeira e a simplicidade das tarefas de sala de

aula e embora as crianças não tenham destacado este nível de ensino, pais e professoras acreditam que ele é extremamente relevante para o desenvolvimento dos pequenos. As famílias demonstram que conheciam o espaço e as formas de organização da educação infantil – contexto o qual os filhos sempre gostaram de frequentar e onde os relacionamentos eram também saudáveis. Os pais ainda não apresentam clareza sobre a obrigatoriedade do ensino ser exigida somente a partir do ensino fundamental. Alguns revelaram que acreditavam que o pré também seria obrigatório ou que frequentá-lo seria condição mínima para o ingresso no ensino fundamental. Docentes e famílias pareceram valorizar a instituição de educação infantil: revelam sua importância no desenvolvimento das crianças e destacam a relevância deste contexto que favoreceu a adaptação às práticas do ensino fundamental. Entretanto, é curioso destacar que as famílias não a consideram a instituição de educação infantil como “escola” de fato: ela mantém seu caráter histórico de educação informal. Existe já uma cultura que permeia esses sujeitos que acreditam que a criança entra para escola quando ingressa no ensino fundamental. É nesse momento que elas se tornam “alunos”, precisam criar responsabilidades e realmente “aprender” um conteúdo formal: o ensino que dá base a vida, que insere o indivíduo socialmente, e outros significados afins. De qualquer forma, mesmo quando não apresentam clareza quanto à nomenclatura dos níveis de ensino (CEMEI, EMEB) se referindo à “parquinho”, “escola de alfabetização”, “pré” – os pais sabem do que se trata uma coisa ou outra e provam que valorizam a escolarização e se empenham em compreender os processos que ali ocorrem e que acarretam permanência ou transição de um nível para outro.

F3 – Você está falando do parquinho, ou da pré-escola? [pai apresentando questionamento quanto ao mesmo nível de escolarização – educação infantil].

É preciso que os pais sejam mais bem preparados quanto a questões de ordem legal.

Professoras e famílias esperam que as crianças concluam o primeiro ano do ensino fundamental com noções significativas de leitura e escrita: os pais vão além. Alguns esperam que eles já aprendam letra cursiva também e apresentam expectativas de que os filhos venham a prosseguir nos estudos, chegando a cursar nível superior.

Quando se referem ao contexto familiar, as crianças entendem por família não só as pessoas que habitam o mesmo espaço, mas incluem avós, tios, primos e até animais de estimação. Elas, bem como seus pais revelam que ainda é a mãe – na grande maioria das famílias - a principal responsável pelos cuidados constantes com os filhos: são elas que

provem o alimento, o banho, oferecem ajuda nas lições de casa, levam o filho pra escola e freqüentam reuniões escolares – uma vez que o pai é a figura que trabalha, entre outras atividades e não lhe sobra tempo suficiente para a criança. Essas afirmações vão ao encontro do que expõe o trabalho de Lollato (2000). Em sua pesquisa de mestrado, a autora conclui que as crianças consideram como família não só membros que moram na mesma casa e que ainda é a mãe que dedica mais tempo à criança, cabendo a ela, tarefas diárias, responsabilidade pela educação dos filhos e em alguns casos, até a repreensão quando necessário. Foram localizados pontos positivos nas mães dos alunos deste trabalho, como carinho, afeto, momentos de lazer e outros e pontos negativos como quando ela precisa chamar atenção, ou usa de agressividade com os filhos, por exemplo.

Os relacionamentos familiares são próprios de cada microssistema familiar. Entretanto, foi possível detectar mais pelas falas das crianças do que dos pais, alguns lares conturbados e permeados por situações adversas: brigas, discussões, doenças, e outros. As relações familiares variam, e embora pareçam típicas, é possível averiguar conflitos de naturezas semelhantes.

Quando não estão na escola, em geral, as crianças ficam em casa, assistem TV, brincam com familiares ou vizinhos. Grande parte também freqüenta igrejas ou outros locais de mesma natureza. As práticas educativas apontadas no contexto familiar revelam semelhança com as práticas exercidas no contexto escolar: as crianças consideram aprender e os pais a transmitir, valores, condutas, e ainda conceitos de leitura e escrita. Em muitos momentos as famílias retomavam acontecimentos de sua própria infância nos depoimentos para exemplificar ou comentar uma situação atual com o filho.

Essa pesquisa revela ainda que famílias de camadas populares, prioritariamente representadas pelas mães, mesmo quando apresentam rotinas atarefadas e relações conturbadas, se interessam e se empenham na busca de se envolver em assuntos escolares seja em casa – em auxílios em tarefas escolares, acompanhando materiais - ou na escola, por meio de festividades ou reuniões. Entretanto, a escola de educação infantil pareceu convocar mais as famílias do que a escola de ensino fundamental.

As docentes acreditam que esse envolvimento só favorece para um desenvolvimento escolar satisfatório. No trabalho de Lollato (2000) os pais também procuram se relacionar com a escola dos filhos, se preocupando em saber o que acontece neste contexto e como podem auxiliar em casa.

Quando puderam avaliar os contextos, as crianças depuseram preferir ficar na escola do que em casa, uma vez que lá elas têm companhia para brincadeiras e ficam entretidas com atividades, em contraposição à ociosidade e adversidades relacionais do lar familiar.

É fato que tanto a escola de educação infantil quanto a de ensino fundamental são extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças. Entre um nível e outro, a preferência se deu pelo segundo contexto, ao qual os alunos alegaram que este ambiente é um espaço mais amplo; que proporciona lições desafiadoras que permitem o aprendizado da leitura e escrita; além de na escola, possuírem mais amigos, brincarem mais.

A preferência por este nível de ensino em relação ao anterior é evidente. O principal motivo e a grande novidade neste contexto mais sistemático em relação ao anterior é o fato de que nesta nova escola, as crianças aprendem a ler e a escrever: “fazem lições”. Parece que a ênfase que as professoras atribuem ao processo de sistematização da escrita vem surtindo efeitos positivos. Não se deve ainda desconsiderar que as crianças são movidas pela curiosidade, se encantam com novidades, se surpreendem e se acostumam ao presente com certa facilidade. É possível que, pelo fato de estarem inseridas no primeiro ano, no prédio da escola de ensino fundamental, essa resposta lhes seja ainda a mais favorável. As famílias foram capazes de discernir as funções da educação infantil e do ensino fundamental. O primeiro destaca-se pelo socializar e pelo lúdico. Já o segundo remete à formalização do ensino. Já família e escola apresentam para eles funções ora semelhantes, ora próprias – dependendo do aspecto que se pretende averiguar.

Com a intenção de responder a questão de pesquisa proposta no início deste trabalho, “Como se configura o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em uma escola municipal de São Carlos e como vem percebendo esse processo – agora mais precoce do que antes – os principais envolvidos nele: pais, professores e crianças?” foram analisados dados advindos de observações e entrevistas semi-estruturadas e é possível afirmar que os objetivos foram cumpridos gerando conhecimento significativo que certamente surtirão em contribuições efetivas para a Educação Escolar. As tentativas em desvendar o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos apontam para um avanço na ciência em busca de constatar os efeitos de uma medida educacional que antecipa o ingresso na escolaridade fundamental, e como estes emergem na vida de crianças, pais e professoras: sujeitos envolvidos direta e indiretamente com a questão. É relevante porque possibilita pensar a escola, as práticas que ali se instituem, e, sobretudo permite conhecer o que têm a dizer, o que sentem e pensam professoras, pais e crianças que agora ingressam aos seis anos no ensino fundamental. Averiguar como vem se dando um processo tão recente, ainda nem implantando em alguns

municípios do Estado de São Paulo, possibilita um retorno imediato a uma política pública definida e instaurada, que acreditou ser assertiva, mas não tinha ainda sido verificada sob um aspecto tão particular e importante: ouvindo os sentimentos, as percepções e concepções dos principais atingidos por ela: as crianças. E, portanto, esta pesquisa não é só oportuna enquanto material de interesse científico, mas também como referência a operação de políticas públicas de educação. A temática em questão é atual e são poucas ainda as pesquisas que estudaram sobre o primeiro ano do ensino fundamental. Não foram encontrados estudos em que a pesquisadora observasse a realidade inserida no contexto escolar e que ao mesmo tempo, considerassem variáveis das crianças, das famílias e das professoras. É muito válido considerar que desde 2006 crianças de camadas populares vem tendo as mesmas oportunidades de escolarização que antes eram oferecidas apenas a classes restritas da sociedade brasileira. Por isso destaca-se ainda a importância da articulação entre esses primeiros anos já implantados com os anos que vêm a segui-los. Os primeiros anos deste estudo apresentaram características próprias e diferenciadas dos segundos, terceiros, quartos anos,... que compõem o ensino fundamental na tentativa de aproximar o primeiro ano com a educação infantil com a finalidade de minimizar o impacto e a ruptura da transição de níveis de ensino. Entretanto, é preciso cuidado e atenção para que a ruptura que ainda se instala do pré para a primeira série, não permaneça agora entre o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental.

Nesse sentido é lamentável constatar que, ao longo dos anos de escolaridade, muitas crianças que ingressaram na primeira série curiosas e interessadas chegam ao final do curso como portadoras de uma vasta carga de conhecimentos e habilidades, mas, infelizmente, sem a disposição de seguir seus estudos ou interessar-se pelo ensino. (COLELLO, 2003, p.49)

É válido considerar ainda o engrandecimento profissional que a pesquisadora adquiriu ao longo do estudo. Aprender com pais, professoras e, sobretudo com crianças – com as quais pôde conviver mais intensamente por alguns meses, sempre gera um conhecimento indescritível.

Entre as limitações da pesquisa, a principal que decorre deste estudo é a impossibilidade de generalizar os dados uma vez que a coleta foi realizada em apenas uma escola do município de São Carlos de sistema municipal. Entretanto, diante dos resultados encontrados, é possível derivar ou ampliar outros direcionamentos para diferentes abordagens de pesquisa científica. Seria interessante que pesquisas futuras pudessem checar realidade contemplada nesta em rede estadual e privada de ensino e ainda outras que pudessem adentrar

no último ano da educação infantil, a fim de verificar como estes alunos estão sendo preparados neste contexto para o ingresso no ensino fundamental. Relevante seria ainda poder acompanhar um grupo de crianças no último ano da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, possibilitando averiguar de perto a transição e articulação entre os níveis de ensino. Outra proposta é acompanhar crianças de primeiro ano nos próximos anos do ensino fundamental a fim de verificar se a adaptação, a motivação e o interesse pela escola se mantêm no curso do tempo. Assim, as análises desenvolvidas neste estudo estariam sendo ampliadas ou aprimoradas.

À medida que o conhecimento científico é contínuo e mutável, cabe finalizar esse trabalho com um trecho de Deslandes (1994, p.79)

A título de conclusão, que o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa. Esse posicionamento por nós partilhado se baseia no fato de que, em se tratando de ciência, as afirmações podem ser superadas por outras afirmações futuras.



Desenho da escola – C13

Referências bibliográficas

“Às vezes a minha mãe pergunta: como foi a escola? Eu falo que foi bem. Ela pergunta se eu comi, aí eu falo que às vezes eu comi, às vezes não.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Mariza. Mudanças na educação – Nova lei altera o ingresso e a permanência no Ensino Fundamental. **Revista do professor**, Porto Alegre, n.87, p.42-43, jul.set. 2006.
- ADORNI, Dulcinéia da Silva. **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**, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.
- BATISTA, Antônio Augusto. Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_coluna.php?txtId=208. Acesso em: 25 dez.2008
- BASTOS, A.C de S.; ALCÂNTARA, M. A. R. de; FERREIRA-SANTOS, J.E. Novas famílias urbanas. In: LORDELO, E. da R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. (orgs.) **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. cap.5, p.99-136.
- BHERING, Eliana. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **Contrapontos**, v.3, n.3, p. 483-510 – Itajaí, set/dez. 2003
- BIASOLI-ALVES, Z.M.M. A pesquisa psicológica – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G. (org). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p.135-157.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional.

- 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.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília/DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília/DF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (+ 1 ano é fundamental)**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – 3º Relatório, 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatório_internet.pdf. Acesso em 10 out.2008.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: R.M.Lerner, W. DAMON (org.) *Handbook of child psychology*, v. 1, p.993-1027. New York, 1998.
- BRONFENBRENNER, Urie. *Environments in developmental perspective: theoretical and operational models*. FRIEDMAN, S.L.; WACKS, T. D. (Orgs.) **Conceptualization and Assesment of Environment across the life span**, Washington D. C: American Psychological Association, 1999.

- BRUNETTI, Gisele Camilo. **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, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.110, p.143-155, julho/2000.
- CARVALHO, M. E. P. de. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p.41-58, jan/abr. 2004
- CECCONELLO, Alessandra Marques e KOLLER, Silvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, Silvia Helena (org.) **Ecologia do desenvolvimento humano:** pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 271-296.
- COLELLO, S.M.G. Educação e Intervenção Escolar. **Revista Internacional d'humanitats**, Barcelona, v.4, p.47-56, 2003. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm>. Acesso em: 23 jul. 2007.
- DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M.C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano:** Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FÁVERO, CLEMENTE E GIACOMINI. Famílias e medida de proteção abrigo: realidades social, sentimentos, anseios e perspectivas. In: FÁVERO, VITALE E BAPTISTA (org.) **Famílias de crianças e adolescentes abrigados:** quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam. São Paulo, SP: Paulus, 2008.
- FEIJÓ, Patrícia Collat Bento. Ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade. Aspectos administrativos, jurídicos e práticos. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1250, 3 dez.2006. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9238>. Acesso em: 27 out.2007.

- FERNANDES, F.C. **Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos** – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnovanos.pdf. Acesso em: 25 dez.2008.
- FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato. **As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental**, 2005. Tese (Doutorado em Ciências, Área: Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto, 2005.
- FRADE, I.C. A.da S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E.T. da (org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. 2007
- JABUR, Mariana Aguiar. A creche sob a ótica das crianças: a contribuição de seus olhares e dizeres para a educação infantil. In: **Livro de Resumos do IX SEMINÁRIO DE PESQUISA**, 2006, Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Departamento de Psicologia e Educação FFCLRP – USP, p.114.
- KOLLER, Silvia Helena (org.) **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- KOLLER, Silvia Helena. **Urie Bronfenbrenner** – Obituário. Disponível em: http://www.domusterapia.com.br/principal/ShowMateria.asp?var_chavereg=100. Acesso em: 06 dez.2008.
- KRAMER, S. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 797-818, 2006.
- LARA, Selma Martinez Simões Rodrigues de. **Educação Infantil ao ensino fundamental: do lúdico aos saberes escolares** – uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.
- LISBOA, C. e KOLLER, S. H. O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: KOLLER, Silvia Helena (org.) **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 341-358.

- LOLLATO, Sarah O. **Família e escola: vivências e concepções de pais, professores e crianças de primeira série do ensino fundamental**, 2000. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.
- MACEDO, Rosa Maria. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.91, p. 62-68, nov. 1994
- MARANGON, Cristiane. O direito de aprender. **Revista Nova Escola**. Ano XXII, nº 208, dez. 2007.
- MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. **Da família a escola: ingresso de crianças de 1 a 3 anos em novo contexto de socialização**. 1998. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.
- MARTINS, L. M. e ARCE, A. (orgs.) A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: MARTINS, L. M. e ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2007. Capítulo 2, p.37-62.
- MELO et. al. Família, álcool e violência em uma comunidade da cidade do Recife. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p.201-208, maio/ago. 2005.
- MÊRA, Raquel T. Sampaio. **A construção de uma pedagogia para a infância, a formação docente e a inclusão: desafios da Educação Infantil no município de Campos Novos/SC**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.
- MORASSUTTI, Mara Silvia Aparecida Nucci. **A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil**, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- NARVAZ, M.G; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Silvia Helena (org.) **Ecologia do desenvolvimento humano**:

pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 55-69.

- NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia FFCLRP – USP**, Ribeirão Preto, fev/ago.1998.
- PACHECO E ZAN, Djanira. Ensino fundamental de nove anos: a quem interessa? **Revista Eletrônica de jornalismo científico ComCiência**. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/08.shtml>. Acesso em: 27 out. 2008.
- POLÔNIA, A. da C.; DESSEN, M.A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 4, p. 71-89.
- ROSSETI-FERREIRA, M. VITORIA, T. GOULARDINS, L. Quando a criança começa a freqüentar a creche ou pré-escola. In: ROSSETI-FERREIRA et.al (org). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 1998. Capítulo 7, p. 43-47.
- SANTOS, Kelly Cristina dos. **Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006a.
- SANTOS, Lene Lima. **Habitar a rua: compreendendo os processos de risco e resiliência**, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006b.
- 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**, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 775-796, out.2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 out.2007.
- SIGOLO, S. R. R. L. ; Lollato, S.O. . Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. In: CHACKUR, C.R. de S. L. (Org.). **Problemas da educação sob olhar da Psicologia**. Araraquara/São Paulo: Laboratório Editorial Cultura Acadêmica Editora, 2001, v. 1, p. 37-65.

- SIGOLO, Educação especial: as interfaces entre escola e família. Projeto de Pesquisa. 2003
- SILVA, Danitza Dianderas 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**, 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- SILVA, E.T. da (org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. 2007.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº25, p.5-17. 2004
- SPINELLI, Magda Cristiane. **O Ensino Fundamental de nove anos e a organização de duas escolas para receber crianças de seis anos**, 42f. Monografia (Especialização em Educação Infantil: Docência da Educação Infantil) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- ZAGO, Nadir. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev/ago. 1998.



Desenho da família – C11

Apêndices

“Já to fazendo letra de mão.
Porque eu fiz um caderno assim,
que fica lá na minha vó. E lá eu
faço toda vez letra de mão.”

APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

São Carlos, março de 2008.

Prezado senhores,

Sou pesquisadora do curso de mestrado em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, de Araraquara /SP. Meu projeto de pesquisa, intitulado “A criança de seis anos no ensino fundamental: uma análise contextual” é orientado pela professora doutora Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo do Departamento de Psicologia da Educação da referida faculdade. Esta pesquisa pretende inicialmente verificar como as crianças que freqüentam o 1º ano do ensino fundamental da escola municipal de educação básica XX⁵⁰ estão se adaptando a esse novo modelo de ingresso com seis anos de idade. O trabalho será realizado no horário da aula, na própria sala de aula, onde a pesquisadora estará observando o andamento da sala, como as crianças estão vivenciando este processo juntamente com a professora. Para isso faz-se necessário que os responsáveis pelos alunos deste ano assinem a autorização abaixo:

Eu, _____,

responsável pelo (a) aluno (a) _____

autorizo que ele (a) seja observado (a) no cotidiano da sala de aula uma ou mais vezes por semana pela pesquisadora da UNESP/SP – ciente de que isto não comprometerá seu desenvolvimento.

Coloco-me inteiramente à disposição para esclarecimento de dúvidas.

Caroline Raniero - Responsável pela pesquisa

Contato: (16) 9115 8494

E-mail: carolraniero@yahoo.com.br

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia R.R.L.Sigolo – Departamento de Psicologia da Educação FCL/
UNESP/ Araraquara

Contato: (16) 3301-6210

E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

⁵⁰ O nome da escola foi retirado para preservar a identidade dos participantes.

APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTAS COM CRIANÇAS

São Carlos, abril de 2008.

Prezados senhores,

Com a finalidade de dar continuidade a minha pesquisa de mestrado intitulada - “A criança de seis anos no ensino fundamental: uma análise contextual” - venho por meio deste documento, solicitar alguns dados da criança matriculada no 1º ano do ensino fundamental da escola municipal de educação básica XX.

Nome do aluno (a): _____

Data de nascimento do aluno (a): ____/____/____.

Nome dos responsáveis pela criança: _____

O aluno freqüentou escola em 2007: () SIM () NÃO

Se sim, qual foi a escola freqüentada? _____

Estarei solicitando às crianças que façam dois desenhos com a intenção de podermos conversar sobre a escola e a família.

Coloco-me inteiramente à disposição para esclarecimento de dúvidas.

Caroline Raniro - Responsável pela pesquisa

Contato: (16) 9115 8494

E-mail: carolraniro@yahoo.com.br

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia R.R.L.Sigolo – Departamento de Psicologia da Educação FCL/
UNESP/ Araraquara

Contato: (16) 3301-6210

E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

APÊNDICE 3 – CONVITE AOS FAMILIARES PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA



São Carlos, junho de 2008.

Prezados senhores,

A próxima etapa de minha pesquisa intitulada “A criança de seis anos no ensino fundamental: uma análise contextual” se refere a uma conversa com os responsáveis dos alunos (as) matriculados (as) no primeiro ano da escola municipal de educação básica XX. Esta conversa irá abordar assuntos como: adaptação da criança nesta nova série, como os responsáveis perceberam o ingresso da criança no ensino fundamental e outros.

Seria muito importante para pesquisa, que os dados já coletados com as crianças, fossem complementados com dados dos seus responsáveis. Caso vocês tenham interesse em colaborar com essa pesquisa, por favor, preencham os dados abaixo sem compromisso. Em breve entrarei em contato para explicar melhor sobre a pesquisa e confirmar seu interesse em participar do meu estudo.

Nome da criança: _____

Nome dos responsáveis pela criança:

Grau de parentesco: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Desde já agradeço a colaboração dos senhores. Primeiro por permitirem que eu conversasse com as crianças e agora por oportunizar uma conversa com vocês.

Coloco-me inteiramente à disposição para esclarecimento de dúvidas.

Caroline Raniero - Responsável pela pesquisa

Contato: (16) 9115 8494

E-mail: carolraniero@yahoo.com.br

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia R.R.L.Sigolo – Departamento de Psicologia da Educação FCL/ UNESP/ Araraquara

Contato: (16) 3301-6210

E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificação:
 - Nome: _____
 - Endereço: _____
 - Bairro: _____
 - Fone: _____

2. Aspectos Físicos
 - 2.1. Localização da escola.
 - 2.2. Dimensão, limpeza e conservação da escola.
 - 2.3. Quantidade de salas de aula, biblioteca, laboratórios, refeitório, coordenação pedagógica e outras dependências.
 - 2.4. Número de classes por séries e períodos.
 - 2.5. Disposição das carteiras nas salas de aula dos primeiros anos.
 - 2.6. Disposição das mesas no refeitório.
 - 2.7. Espaço de lazer (descrição das condições de uso para recreação).
 - 2.8. Adaptações na estrutura física da escola para atender os alunos dos primeiros anos.

3. Aspectos Históricos Geográficos
 - 3.1. Origem da escola (por quem e quando foi fundada)
 - 3.2. Características
 - Econômicas (quem a mantém, quem a frequenta);
 - Sociais (suas relações com a comunidade – festividades, escola aberta aos finais de semana e outros).

4. Composição da organização escolar
 - 4.1. Horário de entrada e saída dos alunos
 - 4.2. Número de professores da escola
 - 4.3. Número de professores nos primeiros anos do ensino fundamental
 - 4.4. Número de alunos da escola

- 4.5. Número de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental.
- 4.6. Número de pessoal da equipe de gestão da escola (coordenador pedagógico, orientador educacional, diretor, vice-diretor,...).

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA E DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- 1. Organização
 - 1.1 Merenda escolar: fornecimento, aceitação dos alunos, quantidade, qualidade.
 - 1.2 Uso de uniforme: exigência; distribuição.
 - 1.3 Rotina dos alunos dos primeiros anos: horários para sala de aula, parque, biblioteca, merenda, entrada e saída de alunos, brincadeiras, leitura e outros.

- 2. Aspectos Didáticos
 - 2.1 Conteúdo ministrado aos alunos do primeiro ano.
 - 2.2 Método utilizado pela professora para transmissão de conteúdos: proposição das atividades, destaque de alguns aspectos, estímulo/motivação, provocação para obtenção de respostas, uso de reforçadores,...
 - 2.3 Recebimento dos conteúdos pelas crianças: aceitação, recusa.
 - 2.4 Recursos e estratégias utilizados pela professora para transmissão dos conteúdos: materiais lúdicos, livro didático,...
 - 2.5 Interesse e preocupação da professora pela satisfação do aluno.
 - 2.6 Valorização da participação dos alunos em sala de aula: consideração pela produção dos alunos.
 - 2.7 Valorização das experiências do aluno.
 - 2.8 Comportamento dos alunos em sala de aula: estratégias, disciplina, motivação.
 - 2.9 Envolvimento dos alunos no decorrer das atividades: atenção, concentração, distração, cansaço, interesse, dispersão.
 - 2.10 Participação da professora junto aos alunos durante uma atividade.
 - 2.11 Comportamento da professora diante de dúvidas apresentadas pelos alunos.
 - 2.12 Uso de feedback pela professora: reforçadores aos alunos que atingem o objetivo da aula.
 - 2.13 Seqüência/organização da aula: planejamento das atividades.

- 2.14 Posição da professora na sala de aula: movimenta-se, permanece à frente dos alunos,...
 - 2.15 Avaliação do conteúdo transmitido.
3. Convivência
- 3.1 Relação da professora com os alunos do primeiro ano: atenção, carinho, educação, paciência, exigência, e outros.
 - 3.2 Comportamento da professora frente às situações adversas: alunos que apresentam resistência, alunos agressivos, indisciplina, sujeitos que interferem a aula, e outras.
 - 3.4 Aspectos da comunicação da professora: linguagem, tom de voz, vocabulário, ritmo, e outros.
 - 3.5 Reação dos alunos diante de atitudes da professora como: postura em sala de aula, tom de voz, e outras reações.
 - 3.6 Relacionamento dos alunos em contato com colegas e/ou com a professora: atenção, concentração, distração, agressividade, disciplina, indisciplina, prática de brincadeiras dentro e/ou fora da sala de aula.
 - 3.7 Valorização da interação social por parte da professora.
 - 3.8 Influência da presença da pesquisadora na sala de aula: para o professor e para o aluno.

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CRIANÇAS

COLETA DE DADOS COM ALUNOS

1. Solicitar que façam um desenho da escola.
2. Entrevistar o aluno sobre a escola.
3. Solicitar que façam um desenho da família.
4. Entrevistar o aluno sobre a família.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

Sobre o desenho da escola:

1. O que você desenhou? Quem está no desenho?
2. Como é a sua escola?
3. O que você mais gosta na escola?
4. Do que você não gosta na escola?
5. Você gostaria que esta escola fosse diferente? Como? Por quê?
6. Como você está se desempenhando no primeiro ano? Está fazendo as tarefas que a professora pede? Tem cuidado com o material escolar?
7. Você tem amigos? Como são seus amigos? Quem são eles?
8. Como é a sua professora?
9. O que você mais gosta na sua professora? O que você não gosta?
10. O que a professora ensina pra você? O que você aprende na escola?
11. Quando você pede ajuda, a professora te ajuda?
12. Você estudou em outra escola antes de vir estudar aqui. Como era lá?
13. Como foi para você vir estudar nessa escola?
14. E essa escola? O que você acha dela?

Sobre o desenho da família:

1. O que você desenhou? Quem está no desenho?
2. Como é a sua família?
3. Quem mora junto com você?
4. Quem cuida de você? O que você mais gosta nele (a)? O que você não gosta?
5. Você pede ajuda pra alguém quando vai fazer as tarefas de casa ou faz sozinho (a)? Quem te ajuda nas tarefas da escola?
6. Mesmo quando você não precisa de ajuda, alguém pede para ver seus cadernos? Sua lição? Seu material? Quem?
7. Alguém da sua casa vem pra escola? Quando? Por que?
8. Onde você fica no período da manhã? Quem fica com você?
9. Quando você chega da escola, o que você faz? Quem fica com você?
10. O que a sua família te ensina?
11. O que você aprende em casa é diferente ou igual do que você aprende na escola?
12. Na sua casa, vocês conversam sobre a escola? O que?

Mostrando os dois desenhos:

1. Você prefere ficar em casa ou na escola? Por quê?

APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO PARA PROFESSORAS

Termo de Consentimento e Autorização

Pelo presente documento, eu, _____, portadora do CPF n. _____, autorizo a publicação de meu depoimento oral, gravado e transcrito à Caroline Raniero; esta portadora do CPF n. 33521162-8, e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – campus de Araraquara; para uso e análise na pesquisa intitulada: “*A criança de seis anos no ensino fundamental: uma análise contextual*” que resultará em sua dissertação de mestrado assim como em publicação de artigos que possam vir a ser publicados posteriormente para divulgação científica dos resultados obtidos que contribuam com a melhoria qualitativa da educação pública.

O Depoente terá seu anonimato garantido. Em nenhum momento será citado o nome de qualquer pessoa que apareça na entrevista.

Sendo assim, firmo a presente declaração em duas vias com igual teor como instrumento eficaz que representam nossos direitos.

Local e data.

Depoente

Pesquisadora

APÊNDICE 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FAMÍLIAS

MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FAMÍLIAS

1. Caracterização familiar:

Nome
Idade
Estado Civil
Profissão
Local de trabalho
Horário de trabalho
Grau de instrução
Renda familiar
Tipo de residência
Número de filhos
Idade dos filhos
Sexo dos filhos
Posição dos filhos na família
Quem mora na casa?

2. Educação da criança na família

Os responsáveis conversam entre si sobre como deve ser a educação da criança?
Como os responsáveis se dividem para acompanhar/auxiliar a criança nas tarefas que se relacionam com a escola? (quando a criança precisa de ajuda na lição de casa, ou se a escola solicita algum material ou ajuda e outros).
Como é o relacionamento dos responsáveis com a criança?
Como os responsáveis se organizam quanto ao cuidado com a criança? Com quem fica a criança? Quanto tempo é dedicado a esse cuidado?
A disciplina fica por conta de quem?
Como a criança se comporta em casa/Como é a rotina diária da família e da criança? (descrição detalhada)
Como acreditam que deve ser a educação da criança?
Qual o papel dos responsáveis na educação da criança?

3. Educação da criança na escola

Com qual idade, a criança ingressou na escola?
Por quantas escolas a criança já passou?
Qual é o papel da escola na educação da criança?
O que esperam que aconteça na vida escolar da criança?

CEMEI:

Os responsáveis tinham conhecimento sobre o funcionamento da CEMEI?
Os responsáveis conversavam com a criança sobre a escola?

O que a criança achava daquela escola? Ela falava/comentava em casa, sobre a CEMEI? O que? (sobre colegas de escola e/ou sobre a professora, direção, coordenação pedagógica). A criança mantinha relações de amizade com o pessoal da escola, dentro e fora do ambiente escolar?

Por qual motivo a criança foi matriculada em CEMEI, uma vez que esse nível de ensino não é obrigatório?

Os responsáveis acreditaram que foi importante a vivência da criança na CEMEI? Como foi esse momento na vida dela?

Qual é, na opinião dos responsáveis, o papel ou função da CEMEI?

Na CEMEI, a criança fazia atividades escolares? Os responsáveis têm conhecimento a respeito disso? Ela se interessava pela escola?

Ela trazia lições pra fazer em casa?

Quando a criança estava na CEMEI ela precisava da ajuda dos responsáveis em atividades escolares?

Os responsáveis participavam da vida escolar da criança quando ela freqüentava CEMEI? Consideravam importante participar? Eram solicitados pela escola?

TRANSIÇÃO:

Quando chegou o momento da criança ingressar no ensino fundamental, os responsáveis puderam escolher a escola para qual matricularam o aluno? Por qual motivo o aluno ingressou nesta instituição?

Os responsáveis preparam a criança para mudança de nível de ensino? Transmitiram informações, fizeram comentários a ela?

Como foi para criança, ir para o ensino fundamental? Como ela sentiu a passagem da CEMEI para o ensino fundamental?

Como os responsáveis perceberam essa transição?

Considerando que a criança este ano ingressou em um ambiente até então desconhecido a ela – a escola de ensino fundamental – os responsáveis notaram alguma dificuldade?

Alguma alteração de comportamento/sentimento ou outros?

Como era a rotina familiar quando a criança estava na CEMEI? E agora, como é a rotina desde que a criança entrou no primeiro ano? Mudou alguma coisa?

EMEB:

Os responsáveis têm conhecimento sobre o funcionamento da EMEB?

Os responsáveis conversam com a criança sobre a escola?

O que a criança está achando da nova escola? Ela apresenta em casa, impressões da escola? Quais?

A criança fala sobre os colegas de escola e/ou sobre a professora, direção, coordenação pedagógica?

A criança mantém relações de amizade com o pessoal da escola, dentro e fora do ambiente escolar?

Qual é, na opinião dos responsáveis, o papel ou função da EMEB?

O que os responsáveis acreditam que esteja sendo transmitido à criança neste primeiro ano? O que acham importante que a criança aprenda?

O que os responsáveis acham da escola? (Estrutura, acolhimento,...) Os responsáveis estão satisfeitos com a escola?

O que vocês acham da professora? (do trato com as crianças, das atividades que propõe,...)

A professora já falou sobre a criança aos responsáveis alguma vez?

Como os responsáveis vêem a relação da professora com a criança?

Receberam alguma informação a respeito sobre a forma como a professora trabalha com a criança? Quem transmitiu essa informação?

Como tem sido o desempenho da criança na escola? Ela tem responsabilidades em relação às atividades escolares? Ela se interessa pela escola/pelo estudo em casa?

A criança procura os responsáveis para solicitar ajuda referente ao aprendizado escolar?

Qual é a expectativa que os responsáveis apresentam da escola e desse primeiro ano para a criança?

Os que os responsáveis pensam a respeito da antecipação de um ano na escolarização obrigatória das crianças? O que pensam a respeito da criança ingressar aos seis anos no ensino fundamental?

Os responsáveis estão participando da vida escolar da criança agora que ela está no ensino fundamental? Consideram importante participar?

São solicitados pela escola a participar da vida escolar do filho? De que forma?

Participaram das reuniões da escola? Como foram essas reuniões?

Quando vão à escola, como são recebidos?

Como os responsáveis acreditam que a criança considera a escola para a vida dela?

Os responsáveis acreditam que o fato da criança ter freqüentado CEMEI interfere no seu desempenho no ensino fundamental?

APÊNDICE 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORAS

1. Dados pessoais:

Nome

Idade

Profissão

Local de trabalho

Grau de instrução

Composição familiar

2. Formação e Atuação Profissional

Como se deu a escolha pela profissão?

Qual foi o curso que fez? Em qual local?

Qual foi o ano de formação?

O que poderia dizer acerca da formação?

Tem algum curso de formação continuada? Busca fazê-los? Acredita serem esses cursos importantes para atuação?

Já atuou em outras áreas?

Qual é o tempo de atuação como professora?

Como professora, quais foram suas experiências? Em quais escolas e com quais idades já trabalhou?

Tem preferência por lecionar com alguma idade?

Gosta de lecionar? Está satisfeita com o trabalho?

Sente-se valorizada no seu trabalho?

3. Escola e sala de aula

O que acha da estrutura da escola?

Quais adaptações foram necessárias à escola para atender às crianças de seis anos? (fisicamente e estruturalmente)

Você acredita que outras adaptações são necessárias ou não? Quais?

Porque os alunos do primeiro ano são localizados em salas de aula separadas dos demais anos?

Como você distribui os alunos nas carteiras? Qual critério utilizado pela professora para que o aluno se sente em determinado lugar?

Quando um aluno é alterado de lugar?

Os professores do primeiro ano, período da tarde, dividem a sala de aula com os alunos de outra turma – com crianças de outra idade, período da manhã. Como você avalia isso?

Como é organizado pela escola ou como você organiza o tempo das crianças enquanto elas estão na escola? (rotina diária, horário).

Quais referências/recursos você (s) têm buscado para organizar a sala de aula e a proposta de trabalho do primeiro ano? (livros, jogos, materiais e outros)

4. Durante a aula

Como foi o primeiro dia de aula?

Como você recebeu as crianças? Transmitiu informações sobre o novo ano ou não?

Como você percebeu e vem ainda percebendo a transição da pré-escola (CEMEI) para o ensino fundamental (EMEB)?

Foi necessário desenvolver com as crianças alguma atividade e/ou orientação especial para integração no grupo/ para o ingresso no primeiro ano?

Alguns autores acreditam que, enquanto a educação infantil permanece com seu caráter histórico de educação informal, o ensino fundamental se institui como educação escolar e marca o vínculo do aluno com a vida estudantil. Neste caso, as crianças sofrem muitas mudanças, tais quais: espaço físico, rotina, novo agrupamento de alunos, e outras. Como você percebe que seus alunos encaram essas mudanças? Elas ficam evidentes às crianças ou não?

Algum aluno apresentou dificuldade em se adaptar ao “novo modelo”? Que tipo de dificuldade foi percebida?

Pensando acerca das atividades que você desenvolve com a turma, você tenta incluir/resgatar atividades da educação infantil? Por ser uma classe de seis anos, você se preocupa em resgatar momentos da educação infantil?

Há professoras que preferem ser chamadas por professoras, outras aceitam a expressão “tia”. Qual é a sua preferência? Você trabalha a questão com as crianças? Elas vieram com algum “costume” da pré-escola quanto a isso?

Como é o relacionamento entre as crianças?

De que forma as crianças agem em sala de aula? Tem alguma que merece destaque?

Como você percebe a classe de modo geral? As crianças correspondem às suas expectativas?

Como a professora deve agir com crianças de seis anos?

Como você lida com as diferenças entre as crianças em sala de aula?

O que você espera das crianças em termos de atitudes, comportamentos, respeito, disciplina e outros (modo de agir)? O que você acha dessas questões?

Como é a rotina em sala de aula?

Quais conteúdos você trabalha com as crianças?

Como você orienta às crianças para as tarefas que devem ser realizadas em sala de aula?

Que tipo de estratégias utiliza para que os alunos obtenham sucesso no aprendizado? Cite algumas atividades em que você obtém sucesso com as crianças e algumas mal sucedidas.

As crianças apresentam preferências por algumas atividades específicas? Quais?

Que fatores você atribui ao bom desempenho das crianças?

Você solicita lição/tarefa de casa? Quando? Que tipo de atividade é recomendada para ser feita em casa?

Quais orientações você transmite às crianças quanto à lição de casa?

Como você compreende o desenvolvimento da criança de seis anos?

Como você percebe que as crianças consideram a escola para a vida delas? Você pensa que elas consideram importante o primeiro ano?

Aponte aspectos positivos e negativos sobre seu trabalho no primeiro ano do ensino fundamental.

5. Relacionamento com famílias dos alunos

Como é o relacionamento com os responsáveis das crianças?

Os responsáveis procuram o professor para conversar?

De que modo que os responsáveis podem colaborar com a escola para que o trabalho do professor seja de melhor qualidade/bem sucedido?

Em algum momento, a escola procurou saber as expectativas dos responsáveis quanto ao ingresso da criança no ensino fundamental? O que você procura conversar com os responsáveis? Foi feito algum esclarecimento quanto ao trabalho desenvolvido no primeiro ano?

Os responsáveis procuram a escola para obter informações sobre o desenvolvimento da criança? Já fizeram alguma referencia especificamente sobre o primeiro ano?

Você acha que é importante que os pais participem da vida escolar? A participação dos responsáveis na escola exerce influencia para o desenvolvimento da criança? De que maneira?

Acredita que os responsáveis colaboram com o trabalho desenvolvido pela escola? De que forma?

Quando você tem alguma dúvida ou precisa de algum esclarecimento quanto à criança, procura os responsáveis?

Quem você percebe que mais acompanha a criança na educação escolar? (pai, mãe, tio) Você gostaria que os responsáveis participassem mais da vida escolar? De que forma?

6. Ensino Fundamental de nove anos

Desde quando a escola vem recebendo crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental?

O fato das crianças serem matriculadas aos seis anos no ensino fundamental é algo recente. O que você pensa a respeito? Concorda? Discorda?

Quais esclarecimentos você possui sobre essa medida política? O que sabe a respeito?

Como essa proposta chegou nessa escola? Como foi apresentada aos professores?

Você recebeu orientações sobre como trabalhar com este ano? (conteúdo, forma de trabalho, habilidades a desenvolver, e outros) De onde vieram essas orientações?

Como é feito o planejamento de trabalho pedagógico para as crianças do primeiro ano?

Cada professora faz o seu ou o trabalho é em equipe? Há supervisão?

Você teve que fazer adequações e/ou mudanças no seu trabalho para atender essas crianças de seis anos?

Você concorda com o modo pelo qual essa escola vem administrando o primeiro ano do ensino fundamental? (processo de organização das salas, materiais, espaços, horários).

Quais as dificuldades e necessidades percebidas face à organização e desenvolvimento de trabalho com essa faixa etária? (burocracia, apoio da equipe da escola, apoio da Secretaria da Educação, dos pais, tempo pra planejar aulas, material e outros)

Já havia trabalhado com crianças de seis anos? Onde? Como foram as experiências anteriores com essa idade?

Você acha que o fato da criança freqüentar ou não a pré-escola interfere no seu desempenho no ensino fundamental? Quais são as contribuições que freqüentar a pré-escola se refletem no ensino fundamental?

Qual é, na sua opinião, o papel/função da CEMEI?

Qual é, na sua opinião, o papel/função da EMEB?

Você teve opção de escolher a escola e a idade das crianças com as quais gostaria de trabalhar esse ano?

Está satisfeita em atuar no primeiro ano?

A presença da pesquisadora em sala de aula, durante as observações, interferiu na rotina dos alunos e da professora? Comente.

APÊNDICE 9 – DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS**Duração das entrevistas com crianças**

Criança	Duração da entrevista
C1	22:42 min.
C2	39:22 min.
C3	16:52 min.
C4	30:09 min.
C5	26:41 min.
C6	49:51 min.
C7	39:37 min.
C8	31:59 min.
C9	24:41 min.
C10	33:24 min.
C11	49:10 min.
C12	34:10 min.
C13	31:17 min.
C14	23:04 min.
C15	43:47 min.
Tempo total:	8 h. 16 min. e 46 seg.

Local e duração das entrevistas com famílias

Família	Local da entrevista	Duração da entrevista
F1	Escola	28:34 min.
F2	Residência	38:25 min.
F3	Escola	35:33 min.
F4	Residência	32:20 min.
F5	Residência	47:11 min.
F6	Residência	40:25 min.
F7	Residência	62:52 min.
F8	Salão de cabeleireiro da mãe	39:15 min.
F9	Escola	45:17 min.
F10	Escola	20:57 min.
F11	Escola	38:26 min.
F12	Residência	49:06 min.
F13	Residência	43: 13 min.
F14	Escola	34:07 min.
F15	Residência	35:59 min.
Tempo total:		9 h. 51 min. e 40 seg.

Duração das entrevistas com professoras

Professoras	Duração da entrevista
PA	100:24 min.
PB	90:30 min.
PC	176:46 min.
Tempo total:	6h. 7 min. 40 seg.