

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO
FUNDAMENTAL I: A VOZ DAS CRIANÇAS, DOS EDUCADORES
E DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO AO INGRESSO NO 1º ANO**

SHELLY BLECHER RABINOVICH

São Paulo
2012

SHELLY BLECHER RABINOVICH

**A ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO
FUNDAMENTAL I: A VOZ DAS CRIANÇAS, DOS EDUCADORES
E DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO AO INGRESSO NO 1º ANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação Orientadora: Prof^a Dr^a Marieta Lucia Machado Nicolau

Versão corrigida

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

FOLHA DE APROVAÇÃO

Shelly Blecher Rabinovich

A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos educadores e da família em relação ao ingresso no 1º ano

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em: 13 de agosto de 2012

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Dedicatória

Ao meu filho **Michel**

Correndo, pulando, brincando me mostra a cada dia a importância de ser
criança...a verdadeira beleza da infância

Ao meu marido **Marcos**

incentivador em todos os momentos, seu apoio foi fundamental para a
concretização de mais esse trabalho.

À você, meu eterno amor

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora e amiga Prof^a. Dr^a **Marieta Lúcia Machado Nicolau**. Não tenho palavras para dizer o quanto é importante na minha vida. Cada palavra, cada orientação foram fundamentais para o meu amadurecimento profissional e pessoal.

Hoje só tenho a agradecer pela paciência, acolhimento e confiança depositada desde o primeiro momento que nos encontramos.

Os conhecimentos que recebi durante todos esses anos vão ficar comigo para sempre.

Aos meus pais **Paulo e Sharon** que da sua maneira me apoiaram durante todo meu percurso profissional.

Aos meus avós **Bessie, Dora e Luís** (In memoriam) que mesmo pela sua breve convivência, me ensinaram um pouco de que eu sou hoje. Ao meu **avô Jacob**, amigo de sempre, meu eterno amor.

À minha irmã **Renata**, companheira de sempre.

Às professoras **Dr^a. Marisa e Dr^a Elisabeth** pelas sábias contribuições no exame de qualificação.

À professora **Regina** pela dedicação na correção gramatical da tese.

Às professoras **Norma e Fabiana** pela elaboração da versão em língua inglesa e língua espanhola do resumo dessa tese.

À **Ana** e à **Maria** por cuidar da minha casa e do meu filho com amor e dedicação nos meus momentos de ausência.

A todos os **professores, diretores e coordenadores** da escola Municipal de Educação Infantil Augusto Serra e escola Estadual de Ensino Fundamental I Marina Oliveira por contribuírem com dados importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Às **crianças** da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental que de forma inocente nos forneceram informações relevantes sobre a importância de garantirmos a infância. Vocês mostraram que devemos continuar na batalha para a melhoria da educação no Brasil.

Às **famílias** que participaram desse estudo pela disponibilidade e confiança.

À **Secretaria Estadual de Educação de São Paulo**, por possibilitarem a realização desta investigação.

Aos meus sogros **Lygia e Jaime** que sempre estiveram disponíveis para ajudar de alguma forma.

À todos os meus amigos de profissão, em especial **Nathália, Sheila, Ana Teresa** pelas palavras de amizade e incentivo.

À querida **Irani** pelo atendimento cordial de sempre.

Aos professores do Instituto Superior de São Paulo Singularidades, em especial à Profª. Drª **Gisela** e Profª. Ms. **Cristina** pelo apoio e paciência, valorizando sempre a continuação da minha formação e crescimento profissional.

Aos meus **amigos** que mesmo espiritualmente me acompanharam em mais essa jornada.

À **FAPESP** pelo apoio financeiro durante toda a etapa dessa pesquisa.

RESUMO

RABINOVICH, S. B. A articulação da Educação Infantil e o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos educadores e da família em relação ao ingresso no 1º ano. 2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

O objetivo desta pesquisa consiste em conhecer as expectativas das crianças, dos pais, dos professores e da gestão em relação ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e verificar como as escolas estão se organizando para receber as crianças de seis anos. Essa pesquisa foi motivada, portanto, pela necessidade de buscar respostas a um problema que presenciamos enquanto professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública e particular da cidade de São Paulo: a falta de articulação entre o último ano do infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, após à aprovação da lei que altera o Ensino Fundamental de oito para nove anos (lei nº 11.114/05 e lei nº 11.274/06). Para cumprir os objetivos do estudo, realizamos primeiramente a coleta dos dados numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no bairro da Bela Vista, na cidade de São Paulo, durante o período de junho 2008 a dezembro de 2008 e, num segundo momento acompanhamos algumas das crianças que frequentaram o 3º estágio da Educação Infantil para uma escola Estadual de Ensino Fundamental I, localizada no bairro da Bela Vista, na cidade de São Paulo, durante o período de fevereiro de 2009 a julho de 2009. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, em que utilizamos, como instrumentos de coleta de dados: as observações dos momentos da rotina no 3º estágio da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental; entrevistas semi estruturadas com duas professoras do 3º estágio da Educação Infantil com duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, com as coordenadoras e diretores dos dois níveis de ensino, com as crianças das turmas pesquisadas e com algumas famílias que se interessaram em participar do estudo. Os principais teóricos que embasaram esse estudo foram: Lev Semeanovitch Vygotski, Henri Wallon, bem como alguns teóricos da atualidade que tratam sobre o tema da alfabetização como Magda Soares, Angela B. Kleiman, Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Para analisar os dados, elegemos três categorias que foram, por sua vez, divididas em subcategorias para dar conta de todas as particularidades da pesquisa: aspectos centrais que envolvem a proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; aspectos centrais que envolvem o funcionamento das instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e aspectos evidenciados no estudo relativos às expectativas dos sujeitos que participaram da pesquisa. Após analisar os dados coletados e articulá-los às ideias dos teóricos concluímos que os profissionais que trabalham na Educação Infantil e no Ensino Fundamental acreditam que a nova configuração para o ingresso das crianças com seis anos no 1º ano ainda está sendo realizada de forma equivocada: cada nível de ensino continua trabalhando da mesma maneira, ou seja, parece que tal medida não modificou a forma como as crianças são preparadas para o novo ciclo nem são recebidas no primeiro ano como crianças de seis anos que saíram da Educação Infantil. Escutamos muitas críticas, sem nenhuma proposta concreta para a passagem das crianças mais novas para a escola fundamental. As escolas não estão preparadas para receber as crianças mais novas em termos de espaço físico, de materiais e de currículo. As propostas pedagógicas continuam sendo as mesmas do Ensino Fundamental de oito anos, ou seja, a criança ingressa no 1º ano com seis anos, mas é tratada como se tivesse sete anos de idade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de seis anos, Educação infantil, proposta pedagógica.

ABSTRACT

RABINOVICH, S. B. The articulation of Early Childhood Education and Elementary Education (Y1-Y5): the voice of children, teachers and family in relation to admission to the 1st school year. 2012. 357f. Thesis (Doctorate in Education), School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2012.

The objective of this research is to understand the expectations of children, parents, teachers and management in relation to the implementation of a basic education system with a nine year length and to check how the schools are organizing themselves to receive children aged six. This research was motivated, therefore, by the need to seek answers to a problem that we have witnessed as an Early Childhood Education and Elementary Education teacher in public and private schools in the city of São Paulo: the lack of articulation between the last year of Early Childhood Education and the first year of Elementary School, after the passage of the law amending the Elementary School length from eight to nine years (Law No. 11.114/05 and Law No. 11.274/06). In order to accomplish the goals of the study, we first collected data at an Early Childhood Education School (EMEI) located at Bela Vista district in São Paulo, comprising the period from June to December 2008, and on second phase, we followed some of the children who attended the 3rd stage of Early Childhood Education and 1st year in a State Elementary School, also located at Bela Vista district in Sao Paulo, from February to July 2009. This is a qualitative research in which we used as instruments of data collection: observations of the moments of the routine in the 3rd stage of Early Childhood Education and in the 1st year of Elementary School, semi-structured interviews with two teachers from the 3rd stage of Early Childhood Education, two teachers from the first year of Elementary School, coordinators and directors of the two levels of education, the two classes of children surveyed and some families who were interested in participating in the study. The main theorists that supported this study were: Lev Semeanovitch Vygotsky and Henri Wallon, as well as some contemporary theorists that deal with the issue of literacy such as Magda Soares, Angela B. Kleiman, Emilia Ferreiro and Ana Teberosky. For the purpose of data analysis, we selected three categories which were in turn divided into subcategories to account for all the particularities of the research: key aspects involving the proposed expansion of the Elementary School system to a length of nine years, key aspects that involve the operation of Early Childhood Education and Elementary Education institutions and the aspects highlighted in the study relative to the expectations of the subjects who participated in the survey. After analyzing the collected data and linking them to the ideas of the theorists, we concluded that professionals working in Early Childhood Education and Elementary Education believe that the new configuration to the entry of six year old children in the 1st year is still being done incorrectly: each level of education continues to work in the same way, i.e., it appears that this measure did not change the way children are prepared for the new level, nor the way they are received in the first year as six- year-old children who have just left kindergarten. We heard much criticism, but with no concrete proposals regarding the transition of younger children to Elementary School. Schools are not prepared to receive young children in terms of physical space, materials and curriculum. The pedagogical proposals remain the same as for the Elementary School system with an eight year length, i.e., the child enters first grade at age six, but is

treated as if he was seven. Keywords: six years of elementary education, early childhood education, pedagogical proposal.

RESUMEN

RABINOVICH, S. B. La articulación entre la Educación Infantil y la Enseñanza Primaria: la voz de los niños, de los educadores y de la familia en relación al ingreso en el primer año. 357f. 2012. Tesis (Doctorado en Educación) –Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2012.

El objetivo de esta investigación es conocer las expectativas de niños, padres, profesores y gestión escolar, en relación al proceso de implantación de la Enseñanza Primaria de 9 años y verificar cómo las escuelas están organizándose para recibir a los niños de seis años de edad. Esa investigación fue motivada por la necesidad de buscar respuestas para un problema que presenciamos como profesoras de Educación Infantil y Enseñanza Primaria en las redes pública y particular de la ciudad de São Paulo, Brasil: la falta de articulación entre el último año de la Educación Infantil y el primer año de la Enseñanza Primaria, tras la aprobación de las leyes que alteran la Enseñanza Primaria de ocho para nueve años de duración (ley nº 11.114/05 y ley nº 11.274/06). Para cumplir los objetivos de este estudio, realizamos primeramente la coleta de los datos en una Escuela Municipal de Educación Infantil, localizada en el barrio Bela Vista, en la ciudad de São Paulo, durante el período comprendido entre junio de 2008 y diciembre de 2008 y, en un segundo momento, acompañamos algunos de los niños que asistieron al tercer estadio de la Educación Infantil en una escuela Estadual de Enseñanza Primaria, también localizada en el barrio Bela Vista, en la ciudad de São Paulo, durante el período comprendido entre febrero de 2009 y julio de 2009. Esta es una investigación de naturaleza cualitativa, en la cual utilizamos como instrumentos de coleta de datos: las observaciones de la rutina escolar en el tercer estadio de la Educación Infantil y en el primer año de la Enseñanza Primaria; encuestas semiestructuradas con dos profesoras del tercer estadio de la Educación Infantil, con dos profesoras del primer año de la Enseñanza Primaria, con las coordinadoras y directores de estos dos niveles de enseñanza, con los niños de las clases investigadas y con algunas familias que se interesaron en formar parte de este estudio. Esta investigación está basada, sobre todo, en las ideas de Lev Semeanovitch Vygotski y Henri Wallon, así como en los estudios de teóricos contemporáneos, que tratan sobre el tema de la alfabetización, como, por ejemplo: Magda Soares, Angela B. Kleiman, Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Para el análisis de los datos, elegimos tres categorías que fueron, a su vez, divididas en subcategorías para dar cuenta de todas las particularidades de la investigación: aspectos centrales que envuelven la propuesta de alargamiento de la duración de la Enseñanza Primaria para nueve años; aspectos centrales que envuelven el funcionamiento de las instituciones de Educación Infantil y de la Enseñanza Primaria y aspectos evidenciados en el estudio relativos a las expectativas de los sujetos que participaron de la investigación. Tras analizar los datos colectados y articularlos con las ideas de los teóricos, concluimos que los profesionales que trabajan en la Educación Infantil y en la Enseñanza Primaria creen que la nueva configuración del ingreso de los niños de seis años de edad al primer año todavía está siendo realizada de manera equivocada: cada nivel de enseñanza sigue trabajando igual, es decir, les parece que tal medida no cambió la forma como los niños son preparados para el nuevo ciclo ni son recibidos en el primer año como niños que tienen seis años y que apenas salieron de la Educación Infantil. Escuchamos muchas críticas, sin que sea hecha una sola propuesta concreta para el pasaje de los niños más nuevos a la escuela primaria. Las escuelas no están preparadas en términos de espacio físico, de materiales y de currículo para recibir a los niños más nuevos. Las propuestas pedagógicas siguen siendo las mismas de la Enseñanza Primaria de ocho años, o sea, el niño ingresa al primer año cuando tiene seis años, pero es tratado como si tuviera siete años de edad.

Palabras clave: Enseñanza Primaria a los seis años de edad, Educación Infantil, propuesta pedagógica.

LISTA DE SIGLAS

MEC – Ministério da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CNTE – Confederação Nacional de trabalhadores em Educação

SEB – Secretaria de Educação Básica

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

SEE – Secretaria Estadual de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coisa de mãe, de Pablo Picasso (1901) **Erro! Indicador não definido.**

Figura 2 – Sala de aula do 3º estágio (período da manhã) **Erro! Indicador não definido.**

Figura 3 – Sala de aula do 3º estágio (período da tarde) **Erro! Indicador não definido.**

Figura 4 – Parque da escola 159 **Erro! Indicador não definido.**

Figura 5 – Alguns brinquedos do parque da escola .. 159 **Erro! Indicador não definido.**

Figura 6 – As árvores do parque da escola..... 159 **Erro! Indicador não definido.**

Figura 7 – Letras e numerais decoram a sala de aula do 1º ano.... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 8 – Carteiras enfileiradas na sala de aula do 1º ano **Erro! Indicador não definido.**

Figura 9 – Pátio menor da escola de Ensino Fundamental I166 **Erro! Indicador não definido.**

Figura 10 – Pátio maior da escola de Ensino Fundamental I166 **Erro! Indicador não definido.**

LISTA DE QUADROS

Lista de Quadros	Páginas
Quadro 1 – Características das crianças e do espaço físico da sala do 3º estágio (período da manhã)	156
Quadro 2 – Características das crianças e do espaço físico da sala do 3º estágio período da tarde	158
Quadro 3 – Características das crianças e do espaço físico do 1º ano A do Ensino Fundamental I	164
Quadro 4: Número de irmãos das crianças que frequentam a EMEI	184
Quadro 5 – A permanência em outra escola antes de vir para EMEI (turma da tarde)	185
Quadro 6 – A permanência em outra escola antes de vir para EMEI (turma da manhã)	185
Quadro 7 – Visita das crianças da tarde a uma escola de Ensino Fundamental I	185
Quadro 8 – Visita das crianças da manhã a uma escola de Ensino Fundamental I	185
Quadro 9 – Preferência das crianças da turma da tarde em relação às atividades da EMEI	185
Quadro 10 – Preferência das crianças da turma da manhã em relação às atividades da EMEI	185
Quadro 11 – Sentimento de saudades em relação a EMEI (Tarde)	186
Quadro 12 – Sentimento de saudades em relação a EMEI (manhã)	186
Quadro 13 – Do que as crianças da turma da tarde sentirão saudades?	186
Quadro 14 – Do que as crianças da turma da manhã sentirão saudades?	186
Quadro 15 – Conhecimento das crianças da tarde em relação às atividades do Ensino Fundamental I	186
Quadro 16 – Conhecimento das crianças da manhã em relação às atividades do Ensino Fundamental I	186
Quadro 17 – Atividades elencadas pelas crianças da tarde em relação ao 1º ano	187
Quadro 18 – O que as crianças da tarde gostariam de aprender no 1º ano?	187
Quadro 19 – O que as crianças da manhã gostariam de aprender no 1º ano?	187
Quadro 20 – Comunicação da professora da tarde em relação ao 1º ano	187
Quadro 21 – Comunicação da professora da manhã em relação ao 1º ano	187

Quadro 22 – O que a professora da tarde falou?	188
Quadro 23 – O que a professora da manhã falou?	188
Quadro 24 – Preferência das crianças da tarde por ficar mais um ano na EMEI ou ir para o Ensino Fundamental I	188
Quadro 25 – Preferência das crianças da manhã por ficar mais um ano na EMEI ou ir para o Ensino Fundamental I	188
Quadro 26 – Justificativa das crianças da tarde em permanecer mais um ano na Educação Infantil	188
Quadro 27 – Justificativa das crianças da manhã em permanecer mais um ano na Educação Infantil	188
Quadro 28 – Justificativa das crianças da tarde em ir para o 1º ano	189
Quadro 29 – Justificativa das crianças da manhã em ir para o 1º ano	189
Quadro 30 – Como as crianças da tarde gostariam que fosse o 1º ano?	189
Quadro 31 – Como as crianças da manhã gostariam que fosse o 1º ano?	189
Quadro 32 – Como as crianças da tarde gostariam que fossem os primeiros dias de aula	190
Quadro 33 – Como as crianças da manhã gostariam que fossem os primeiros dias de aula	190
Quadro 34 – Formação/Tempo de magistério/Tempo de permanência na instituição/Formação continuada	191
Quadro 35 – A presença (ou não) de proposta pedagógica da instituição	191
Quadro 36 – Lei do Ensino Fundamental de 9 anos e razões que orientaram a proposta	192
Quadro 37 – Preparação do Ensino Fundamental para receber as crianças mais novas	192
Quadro 38 – O trabalho com as diferentes linguagens	192
Quadro 39 – Opinião sobre a presença de um intercâmbio entre as professoras do Infantil e as do Ensino Fundamental	193
Quadro 40 – Sugestões para o momento da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I	193
Quadro 41 – Preparação das crianças para a passagem para o Ensino Fundamental I	194
Quadro 42 – Envolvimento das famílias no momento da passagem para o Ensino	194

Fundamental	
Quadro 43 – Expectativas das professoras em relação ao Ensino Fundamental I	194
Quadro 44 – Escuta livre sobre o assunto tratado na entrevista	194
Quadro 45 – Quantos filhos vocês têm e em que nível de ensino estudam?	200
Quadro 46 – Vocês têm algum conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais são suas expectativas em relação à essa ampliação?	201
Quadro 47 – Vocês têm acesso ao trabalho realizado na EMEI no último estágio da Educação Infantil?	202
Quadro 48 – Vocês têm conhecimento sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental I?	204
Quadro 49 – Vocês têm conhecimento sobre algum trabalho pedagógico realizado na EMEI sobre a preparação para o ingresso das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental I?	205
Quadro 50 – Caso houvesse opção e vocês pudessem escolher em que nível de ensino vocês matriculariam seu filho de seis: seria no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil?	205
Quadro 51 – O que vocês esperam da adaptação das crianças? Quando eles chegarem lá, no primeiro dia de aula, o que vocês esperam da escola e dos professores? Como vocês esperam que seja o recebimento dessas crianças?	229
Quadro 52 – Sentimento das crianças da 1º ano em relação à escola de Ensino Fundamental I	229
Quadro 53 – Principais preferências em relação ao 1º ano	229
Quadro 54 – Sentimento em relação à mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	230
Quadro 55 – Sentimento de falta em relação à Educação Infantil	230
Quadro 56 – Do que as crianças sentem falta?	231
Quadro 57 – O que as crianças mais gostam de fazer no 1º ano?	231
Quadro 58 – O que as crianças menos gostam de fazer no 1º ano?	231
Quadro 59 – Sentimento em relação à aprendizagem da leitura e da escrita	231
Quadro 60 – O que gostariam de aprender no 1º ano?	232

Quadro 61 – Gosto das crianças por ouvir histórias	232
Quadro 62 – As histórias preferidas das crianças	232
Quadro 63 – A professora conta histórias?	232
Quadro 64 – As histórias preferidas das crianças contadas pela professora	232
Quadro 65 – O que as crianças acham importante no 1º ano?	233
Quadro 66 – Formação/Idade/Tempo de Magistério/Permanência nesta escola (tempo)/Atuação em outras instituições (tempo)	233
Quadro 67 – Você sente que a escola tem uma proposta pedagógica? Poderia me dar exemplos que indicam a existência e/ou não de uma proposta pedagógica?	234
Quadro 68 – Como você ficou sabendo da mudança da Lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Que razões orientaram essa proposta?	234
Quadro 69 – Você acha que a escola de Ensino Fundamental está organizada para receber as crianças da EMEI (6 anos)? Por quê? Como se dá esse trabalho?	235
Quadro 70 – Como você percebeu a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (aspectos cognitivos e afetivo-sociais)?	235
Quadro 71 – Você fez algum tipo de planejamento com as crianças que vieram da Educação Infantil para o 1º ano? Como? Com que frequência? Qual foi a reação delas?	235
Quadro 72 – Você fez algum tipo de preparação dos pais no início do ano letivo? E durante o 1º semestre?	235
Quadro 73 – Você sente que as famílias estão envolvidas no trabalho realizado no 1º ano?	236
Quadro 74 – Quais são as suas expectativas em relação às crianças no 1º ano? O fato de elas entrarem mais novas no Ensino Fundamental mudou as suas expectativas de trabalho com elas?	236
Quadro 75 – A coordenação e direção da escola estão envolvidas no trabalho realizado no 1º ano? Como? Com que frequência? Dê exemplos?	237
Quadro 76 – Você trabalha com as diversas linguagens da criança? Como? Quando? De que forma? Quais as linguagens que predominam no seu trabalho?	237

Quadro 77 – O que você pensa a respeito do Projeto "Ler e Escrever" da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?	237
Quadro 78 – Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse assunto ou outro relativo ao seu trabalho	238
Quadro 79 – Quantos filhos vocês têm e em que nível de ensino estudam?	244
Quadro 80 – Vocês têm algum conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais são suas expectativas em relação a essa ampliação?	244
Quadro 81 – Quais são as vantagens e desvantagens, na sua opinião, dessa ampliação?	244
Quadro 82 – Como foi o processo de adaptação do seu filho no 1º ano do Ensino Fundamental?	245
Quadro 83 – Você tem conhecimento sobre o trabalho realizado com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental? Como ficou sabendo desse trabalho? Você acompanha o trabalho do 1º ano com seu(sua) filho(a)? De que forma? O que você está achando do desempenho do seu filho? Ele faz comentários sobre a escola?	246
Quadro 84 – Você está gostando do trabalho realizado com as crianças?	246
Quadro 85 – Você está gostando da comunicação escola-família?	246
Quadro 86 – Você está gostando da proposta pedagógica da escola e dos profissionais envolvidos com essa proposta?	247
Quadro 87: Instituição de ensino que os irmãos da EMEI estudam	248
Quadro 88 – Lei do Ensino Fundamental de 9 anos e razões que orientaram a proposta	255
Quadro 89 - Do que as crianças sentirão saudades?	270
Quadro 90 – Sentimento em relação à mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	308
Quadro 91 - opinião das professoras e da direção do infantil e do fundamental em relação a integração entre os dois níveis de ensino	311

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de irmãos das crianças que frequentam a EMEI 249

Gráfico 2 – A permanência (ou não) em outras escolas antes de ingressar na EMEI250

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 – Políticas educacionais que envolvem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.....	10
Capítulo 2 – Os processos de alfabetização e letramento na infância	Erro!
Indicador não definido.	
2.1. A função da escola como facilitadora da aquisição do sistema de escrita.....	41
2.2. O papel das experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil	44
2.3. A aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: considerações sobre a continuidade da Educação Infantil.....	49
2.3.1. Programa Ler e Escrever: Guia de planejamento e orientações didáticas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	53
2.4. O papel dos professores no processo de aprendizagem da língua escrita	55
Capítulo 3 – Desenvolvimento e aprendizagem infantil: as contribuições da perspectiva vygotskiana no contexto de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.....	60
3.1. A importância do brinquedo e das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças.....	66
3.2. A formação de conceitos na infância.....	70
3.2.1. O desenvolvimento dos conceitos científicos na criança	79
3.3. O papel da mediação na aprendizagem da criança.....	86
3.3.1. O papel mediador do professor no cotidiano escolar	88
Capítulo 4 – Desenvolvimento e aprendizagem infantil: as contribuições da perspectiva walloniana no contexto de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.....	92
4.1. Os estágios de desenvolvimento na teoria walloniana.....	95
4.2. A afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança	100
4.3. A importância do ato motor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança	110

Capítulo 5 – A relação família-escola e suas implicações no processo de aprendizagem das crianças.....	119
5.1 A família como instituição social e historicamente constituída.....	120
5.2 – As diferentes formas de interferência da família na educação dos filhos	130
5.2.1 A educação das crianças e a dinâmica da relação família e escola	132
Capítulo 6 – Trajetória metodológica.....	148
6.1. Os caminhos do processo de investigação	151
6.1.1. A instituição de Educação Infantil: a caracterização, a rotina, o espaço	153
6.1.2. A instituição de Ensino Fundamental I: a caracterização, a rotina, o espaço	160
6.2. A focalização do estudo: a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I	167
6.3. A entrada em campo: observação participante na Educação Infantil	Erro! Indicador não definido.
6.4. As entrevistas semiestruturadas na Educação Infantil.....	184
6.4.1. As entrevistas com as crianças do 3º estágio	184
6.4.2. As entrevistas com as professoras do 3º estágio da Educação Infantil	190
6.4.3. A entrevista com a diretora da Educação Infantil	195
6.4.4. A entrevista com a coordenadora da Educação Infantil	197
6.4.5. A entrevista com as famílias das crianças do 3º estágio	199
6.5. A passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I: a observação participante e as entrevistas	206
6.5.1. As observações da rotina do 1º ano	207
6.5.2. Entrevista semiestruturada com as crianças do 1º ano	228
6.5.3. Entrevista semiestruturada com as professoras do 1º ano	233
6.5.4. Entrevista semiestruturada com a direção do Ensino Fundamental I	238
6.5.5. Entrevista semiestruturada com a coordenação da Escola de Ensino Fundamental	241
6.5.6. Entrevista semiestruturada com os pais das crianças do 1º ano	243

7 – Apresentação e análise dos dados	248
7.1 Perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa	248
7.2 Análise dos dados: articulando as práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I com o discurso de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa	252
7.2.1.Aspectos centrais que envolvem a proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos	253
7.2.2.Aspectos centrais que envolvem o funcionamento das instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I	284
7.2.3. Aspectos evidenciados na pesquisa: expectativas dos sujeitos que participaram da pesquisa	316
As palavras finais....	335
Referências bibliográficas	346
Anexos	353

Introdução

A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas.

Trecho da obra *Infância*, de Graciliano Ramos (2006, p.118)

Desde os primeiros momentos de nossas existências, nossas vidas estão em constante modificação. Nós, seres humanos, no decorrer da vida, passamos por diferentes fases e, em cada uma delas, cumprimos etapas que são marcadas por mudanças e expectativas.

Na Educação não é diferente quando ocorre a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I. Essa transição para outro ciclo, sempre marcada pelo fato de representar uma experiência nova, ocorre permeada por surpresas e, também, por inseguranças e medos que atingem as crianças, os pais e os educadores. Esse “desequilíbrio” diante de um fato novo é muito natural e inevitável, porque as pessoas e as coisas mudam constantemente, e precisam acompanhar e adaptar-se a tais mudanças, ainda que estas acabem por abalar suas certezas de mundo e causem esse certo “desequilíbrio” em suas vidas.

Esta pesquisa foi motivada, portanto, pela necessidade de examinar o que ocorre justamente numa dessas passagens da vida escolar das crianças. Procuramos buscar respostas a um problema que presenciamos enquanto professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública e particular da cidade de São Paulo: a passagem das crianças do último ano da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental I.

Nessas ocasiões, percebemos que, na escola particular, os professores que atuavam com as crianças do último ano da Educação Infantil tinham preocupação em conversar e inserir nas rotinas fatos e situações que lhes permitissem conhecer o que acontecia no nível de ensino (no caso, o Ensino Fundamental). Os professores propunham atividades coletivas com as turmas de 1º ano, como, por exemplo, lanche, recreio, roda de histórias, atividades recreativas. Faziam visitas aos prédios do Ensino Fundamental para

que as crianças pudessem conhecer os funcionários, os professores e os espaços físicos e materiais.

Nessa realidade, a passagem para o 1º ano ocorria com maior tranquilidade. No entanto, como professora do Ensino Fundamental I da rede pública, presenciamos uma situação totalmente diferente: crianças chorando nos primeiros dias de aula, famílias perdidas tentando encontrar a sala de aula e a professora do seu filho, falta de orientação por parte da direção e coordenação da escola e dificuldade das crianças em se localizarem no ambiente da escola.

Mas não foi só isso. Na época em que atuávamos com professora e vivenciávamos todas essas situações, ainda não haviam sido aprovadas as leis federais nº 11.114/05 e nº 11.274/06 que alteram o Ensino Fundamental de oito para nove anos. O que será que está acontecendo com as crianças ingressando mais novas no Ensino Fundamental I? Se antes a entrada já se mostrava fragilizada, como está agora? O espaço físico, o currículo, os horários de permanência na escola também estão sendo repensados?

Pensando nessas questões, optamos em analisá-las desenvolvendo essa tese de doutorado de modo a focalizar a passagem da criança da Educação infantil para o Ensino Fundamental e, portanto, a ampliação do Ensino Fundamental brasileiro para nove anos com a promulgação da lei Federal 11.274/06. A discussão acerca da obrigatoriedade escolar para as pessoas de 4 a 17 anos (PL 06755/2010) reforçou a relevância do tema e o nosso interesse por ele.

Se o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental significar a expansão do Ensino Fundamental e o atendimento dos que necessitam com urgência uma experiência com o letramento através de um projeto pedagógico voltado para a ludicidade, para o desenvolvimento das diversas linguagens simbólicas, para as interações sociais, para o jogo e a brincadeira, isto é, para viver a infância, então será ótimo. No entanto, se significar o "massacre dos inocentes", como é para aquele terço de crianças que está com 7 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, é preciso pensar seriamente nessa proposta (Barbosa, 2003, p. 37).

Portanto, o grande impasse está na forma de lidar com o desenvolvimento das atividades simbólicas e da linguagem escrita. Qual a função social da escola para a criança na sociedade contemporânea? O que ensinar para as crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental? Por que e como alfabetizá-las nesse momento?

As respostas a essas questões estão colocadas no decorrer dos capítulos dessa tese. No entanto, vale ressaltar que os sistemas de ensino deveriam, gradativamente, criar formas de adequação como, por exemplo, reorganização da estrutura curricular, formação de profissionais e condições de infraestrutura das unidades escolares, orientação para organização do trabalho pedagógico, distribuição do tempo e uso dos espaços nas atividades educativas.

Além disso, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos criou um novo desafio: como a lei afeta o trabalho do professor?

É necessário também que os professores, que assumirem as turmas iniciais de seis anos, tenham conhecimento sobre os processos de desenvolvimento infantil. Para Nicolau (2007, p. 177),

[...] É preciso garantir uma avaliação do processo e do produto resultante dessa medida no sentido de verificar a qualidade da ação educativa já que a antecipação da entrada na escola de Ensino Fundamental, por si só, não pressupõe o aproveitamento eficaz de uma escolarização de nove anos.

Além de repensar o Ensino Fundamental como um todo, não podemos esquecer da Educação Infantil, que também está inserida dentro do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Para Correa (2011, p. 108), embora a reformulação da LDB se referisse apenas ao Ensino Fundamental, a Educação Infantil certamente foi afetada. Para observar esses impactos, demos início no ano de 2008 a uma pesquisa sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, tomando como amostra uma escola de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental I, no bairro da Bela Vista na cidade de São Paulo.

Nogueira e Catanante (2011, p. 186), concordam com Correa quando dizem que os efeitos da implementação da lei não se restringem apenas ao Ensino Fundamental, mas também à Educação Infantil, na medida

em que geram determinadas expectativas e estabelecem parâmetros para o que as crianças já devem saber por ocasião ao ingresso no fundamental.

Essa pesquisa vem buscar respostas a todos esses questionamentos e auxiliar os professores, coordenadores, diretores, as famílias e as crianças nessa mudança na Educação Básica no Brasil. As questões que apresentamos anteriormente nos mobilizaram a realizar esta investigação, cujo objetivo principal constitui-se em: **conhecer as expectativas das crianças, dos pais e dos professores em relação ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e verificar como as escolas estão se organizando para receber as crianças de seis anos.**

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um momento crucial na vida das crianças e suas implicações para membros de diferentes grupos sociais têm sido foco de pesquisa ao longo das últimas décadas. Diversos estudos buscam compreender os significados da transição entre os distintos espaços de socialização das crianças.

Nosso **objeto de estudo** nessa pesquisa foi a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental após a promulgação das leis que ampliam esse nível de escolaridade para nove anos. No entanto, no momento na pesquisa (2008/2009) as escolas ainda estavam fazendo as modificações para alterar a idade de ingresso para o 1º ano, visto que os sistemas de ensino tinham o prazo legal até 2010 para se organizarem para a escola de 9 anos.

Realmente um momento de transição: salas de 3º estágio da Educação Infantil com crianças de 5 e 6 anos e, salas de 1º ano de Ensino Fundamental com crianças de 6 e 7 anos.

Embora a Educação Infantil tenha sua especificidade, assim como tem o Ensino Fundamental, não podemos negar como esses períodos se relacionam e se influenciam, seja positiva ou negativamente (Correa, 2011, p. 117).

Nesse sentido, buscamos nessa pesquisa, entender como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se relacionam articulando discursos e práticas educativas, no sentido de compreender as especificidades e vivências dos diversos sujeitos sociais envolvidos nesse processo.

Tentaremos subsidiar o diálogo entre os atores que participam do dia a dia dos dois níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) ao ampliar a compreensão de entraves, rupturas e/ou continuidades vividas pelas crianças nesses espaços.

A vida das crianças muda radicalmente com a saída da Educação Infantil e ingresso nas séries posteriores. Será que os professores do novo 1º ano estão sendo informados sobre a rotina, o planejamento, o tempo e o espaço, os saberes, os desejos, a curiosidade e, principalmente a ludicidade?

O cotidiano do aluno, tão presente na rotina da Educação Infantil, principalmente, na proposta das rodas de conversa e história, da hora do parque, dos brinquedos, etc está perdendo espaço nas séries subsequentes?

O lúdico deve continuar presente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois as crianças de seis, sete, oito anos também têm necessidade de brincar. No entanto, as escolas ainda continuam dando maior importância para o processo de alfabetização tradicional e os jogos ficam para segundo plano.

Apesar de os documentos oficiais trazerem orientações para que nas propostas pedagógicas esteja presente a ludicidade, não é tão simples fazer todas as modificações que as políticas públicas e os documentos oficiais sugerem de imediato para que haja melhor adequação das escolas, em relação ao ingresso das crianças mais novas.

Encontramos professores resistentes e despreparados, famílias desorientadas, diretores e coordenadores que não sabem por onde começar. E as crianças estão lá....ingressando com seis anos numa rede de ensino que nunca pensou como atuar com os menores.

Os professores são capturados pelos projetos institucionais de alfabetização e não pelas crianças, vão diminuindo o tempo e o espaço para brincar, ou seja, vão permitindo que a lógica da educação maior, apontada nos documentos oficiais e diretrizes curriculares, tome conta do projeto infância.

Nossa realidade em escolas de Ensino Fundamental, cujos espaços são muitas vezes insuficientes à expressividade da criança através do movimento, é preocupante a absorção das crianças de 6 anos pelo sistema de ensino podendo-se até antever a possível contenção das mesmas em muitos

casos. Mas, por outro lado, não se pode negar a elas a garantia de oportunidades para o ingresso no 1º ano da Educação Fundamental. Os tipos de espaços podem estimular ou inibir as interações, experimentações e descobertas infantis. As instalações físicas são igualmente importantes (Nicolau, 2007, p. 182).

A mesma autora afirma que, para que esse primeiro ano da escola de 9 anos se dê com alegria e construções cognitivas, socioafetivas, psicomotoras constantes, o educador tem um grande papel a desempenhar. E para tal é necessário que as políticas públicas invistam na formação continuada do professor e de toda a equipe da escola.

Para tanto, desenvolvemos estudos de cunho teórico e prático que serão apresentadas nesta tese separadamente. Destacamos que as reflexões desenvolvidas nos primeiros cinco capítulos serviram de preparação para a entrada em campo e análise dos dados, possibilitando maior aprofundamento a respeito do objeto de estudo em questão. Sublinhamos que, para a realização desta pesquisa, em muitos momentos foi necessário retornar ao que já havia sido analisado, voltar aos dados, ou seja, tornou-se constante o movimento entre teoria e empiria em torno da forma como estava sendo organizada a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental com a aprovação da lei que amplia o Ensino Fundamental para nove anos.

Dessa maneira, organizamos a apresentação desse estudo em sete capítulos.

Para a elaboração do primeiro capítulo, intitulado; **“Políticas educacionais que envolvem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”**, fizemos um estudo dos aspectos legais, particularmente das leis, decretos e pareceres homologados antes e após ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, como a Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), pela Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 11.114/2005 que alterou a LDB no que se referia à idade para o ingresso obrigatório no Ensino Fundamental sem, no entanto, ampliar sua duração e a Lei nº. 11.274/2006 que altera a redação dos artigos

29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

No segundo capítulo, **“Os processos de alfabetização e letramento na infância”**, discutimos os conceitos de alfabetização e letramento, enfatizando que, no Brasil, ambos fazem parte da história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização.

Em nossas reflexões sobre a alfabetização no Brasil, destacamos as contribuições da perspectiva construtivista para a compreensão de tal conceito, por meio das pesquisas de Ferreiro (1999) e colaboradores sobre a psicogênese da escrita, e da teoria historicocultural, através dos estudos de Vigotski (2000) e Luria (2006) sobre o desenvolvimento da escrita na criança. Nas reflexões referentes ao letramento no Brasil, recorreremos aos pesquisadores brasileiros, que nas últimas décadas, têm se dedicado a estudá-las, dentre eles: Kato (1993), Kleiman (2008), Lucas (2008), Soares (2004), Nicolau (2003), importante para essa temática. Nesse capítulo, ainda, fizemos um levantamento das diretrizes e implantação do Projeto Ler e escrever da rede Estadual de Educação, por ser utilizado como referência no processo de alfabetização das crianças no Ensino Fundamental I.

Por fim, discutimos o papel dos professores no processo de aprendizagem da língua escrita, por serem elementos fundamentais no processo de inserção das crianças no mundo letrado e da escrita.

No terceiro capítulo desta pesquisa: **“Desenvolvimento e aprendizagem infantil: as contribuições da perspectiva vygotskiana no contexto de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I”**, recorreremos às ideias de Vygotski e seus colaboradores para discutir o desenvolvimento das crianças. Para eles, o avanço no desenvolvimento da criança não se deve somente a fatores biológico-maturacionais, mas também ao contato que elas têm desde cedo com o seu ambiente social e cultural. Essas condições ambientais exercem diferentes tipos de influências e provocam variados tipos de atitudes.

Nesse capítulo também destacamos a importância do brinquedo e das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças, a formação dos conceitos na infância e o papel da mediação na aprendizagem da criança. Além dos pesquisadores da escola russa, utilizamos estudiosos do Brasil, como: Oliveira (1998) e Rego (2000) que se dedicaram a fazer pesquisas que aplicassem as ideias de Vygotski na realidade brasileira.

No quarto capítulo, "**Desenvolvimento e aprendizagem infantil: as contribuições da perspectiva walloniana no contexto de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I**", utilizamos as ideias de Wallon que discute o desenvolvimento da criança, sob o ponto de vista do movimento, da afetividade e da inteligência, bem como das relações que o indivíduo estabelece com o meio em que vive.

Nesse capítulo buscamos falar sobre os estágios de desenvolvimento na teoria walloniana, destacando principalmente as características da faixa etária dos sujeitos que participaram da pesquisa (5 a 7 anos), sobre a importância da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e por último, a importância do ato motor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, visto que as crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental ainda possuem grande necessidade de se expressar por meio do corpo e de seus movimentos.

O capítulo cinco — "**A relação família-escola e suas implicações no processo de aprendizagem das crianças**" — foi elaborado diante da necessidade da pesquisa em trazer as famílias para o discurso sobre o processo de passagem das crianças para o Ensino Fundamental I. Nesse capítulo fizemos um levantamento da família como instituição social e historicamente constituída e as diferentes formas de interferência da família na educação dos filhos, visto que esta também tem relação direta no processo de aprendizagem das crianças.

O sexto capítulo — "**Trajetória metodológica**" — corresponde à parte prática desta investigação, em que apresentamos os caminhos trilhados para responder a nosso problema de pesquisa e atingir os objetivos do estudo. Participaram da pesquisa 4 professoras (2 da Educação infantil e 2 do Ensino Fundamental), 2 diretores (1 da Educação Infantil e o outro do Ensino

Fundamental), 2 coordenadores (1 da Educação Infantil e o outro do Ensino Fundamental), 37 crianças (22 da Educação infantil e 15 do Ensino Fundamental) e 14 famílias (8 da Educação Infantil e 6 do Ensino Fundamental). Para coletar os dados e dar voz para todos os sujeitos que participaram do estudo, utilizamos as observações em duas escolas da região da Bela Vista e entrevista semiestruturada.

No capítulo 7 — "**As análises dos dados**" — organizamos todos os dados coletados em 3 grande categorias de análises procurando as similaridades, as diferenças e as particularidades, com o objetivo de investigar as expectativas em relação a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Assim, finalizamos esse momento inicial da escrita dessa tese de doutorado afirmando que não existe uma fórmula exata de como a passagem das crianças de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem que acontecer. Apenas gostaríamos de mostrar que é possível que esse momento ocorra com maior tranquilidade e segurança, caso sejam estabelecidas algumas metas essenciais e, principalmente aconteça um diálogo efetivo entre os dois níveis de ensino, para que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos se traduza em uma educação de qualidade.

E o trecho do livro **Infância** de Graciliano Ramos (2006) reflete um pouco de como pode ser essa escola de qualidade:

Agora, livre das emanções ásperas, eu me tranquilizava [...]. Tinha a calma precisa para arrumar, sem muitos despropósitos, as sílabas que se combinavam em períodos concisos. Dominava os receios e a tremura, desejava findar a obrigação antes que se estalasse a cólera da professora [...]. A cólera não se manifestou e explorei diversas páginas. Então D. Maria me interrompeu, fez-me alguns elogios [...], conservou-me perto dela [...]. Comecei vida nova!

Trecho da obra *Infância*, de Graciliano Ramos (2006, p.122).

Capítulo 1 – Políticas educacionais que envolvem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: ampliação do Ensino Fundamental para nove anos

O principal objetivo deste capítulo é fazer um estudo dos aspectos legais, particularmente das leis, decretos e pareceres homologados, após ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Nesta pesquisa, interessa-nos basicamente analisar as políticas que interferem na educação, principalmente, na educação de crianças que frequentam a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental I.

A Educação Básica no Brasil, desde a Constituição de 1988 e, com mais ênfase, nos últimos vinte anos, vem sofrendo grandes mudanças. No capítulo próprio dedicado à Educação, tal Constituição (1988) criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, desse ao Estado e a seus municípios a possibilidade de constituírem-se como um sistema único de Educação Básica. Diz o artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 208 diz ser dever do Estado a educação mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29).

A mesma lei afirma, em seu artigo 32, que “o Ensino Fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

A legislação que orienta a educação nacional destaca em seus objetivos a continuidade dos dois níveis de escolaridade: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No entanto por que se prioriza muito mais o Ensino Fundamental do que a Educação Infantil? Os recursos financeiros para a oferta de qualidade da Educação Infantil e a necessária ampliação do atendimento não foram garantidos. Ao contrário, foram destinados, por meio do Fundeb (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)¹, prioritariamente ao Ensino Fundamental.

Para Pansini e Marin (2011, p. 89),

A valorização de uma etapa específica da escolarização das crianças em detrimento de outra acentuou ainda mais a cisão entre esses níveis de ensino e fortaleceu a crença de que, quanto mais cedo ingressam no Ensino Fundamental, maiores as chances de serem bem sucedidas [...].

Outro agravante decorre da forma como se considerou a distribuição desse financiamento: quanto mais alunos matriculados, maior o volume de

¹ Nos anos de 1990, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi uma evidência da centralidade ocupada pelo Ensino Fundamental nas políticas públicas e incentivada por organismos internacionais como o Banco Mundial.

recursos a ser recebido, o que levou muitas secretarias a inserirem crianças mais novas nas turmas de primeiro ano.

Para Arelaro (2005, p. 1048) a ampliação do Ensino Fundamental foi uma medida mais política do que pedagógica. O objetivo foi o de melhorar as estatísticas e o que ocorreu, em curto prazo, foi o aumento do número de alunos matriculados sem levar em consideração as condições de funcionamento.

Pansini e Marin (2011, p. 89) afirmam que essa situação representou uma dupla vantagem para o sistema político, pois além de aumentar o número de matrículas para o recebimento dos recursos oriundos do Fundeb, o Estado exime-se da responsabilidade de ampliar a oferta de Educação Infantil para as crianças de seis anos.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as crianças passam a ingressar no 1º ano da escola de Ensino Fundamental com seis anos de idade, conforme a aprovação da Lei nº11.274/06 que modifica o artigo 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”.

Vale ressaltar que a política de ampliação do Ensino Fundamental se trata, primeiramente, da adequação do sistema de ensino brasileiro aos compromissos firmados na Conferência Mundial sobre educação para todos – Tailândia (1990). Segundo dados do Ministério da Educação (MEC)², houve um esforço nacional ao longo dos anos 90, em relação à melhoria da educação básica do país, considerados os compromissos assumidos.

No entanto, mesmo antes dessa década, o MEC vinha se dedicando a adequar o sistema à crescente universalização do ensino e à necessidade de aumentar os anos de ensino obrigatório. Esses esforços trouxeram amplos debates entre educadores, pesquisadores e políticos sobre as novas concepções de infância e escolarização. Nesse sentido, observamos a

² Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 10 mar. 2011

promulgação e a concretização de algumas leis³ que refletem tais preocupações.

Segundo Moraes (2006), mesmo com todas essas leis, os indicadores de qualidade e quantidade continuaram precários e os índices de repetência e evasão ainda permaneceram enormes.

Visando a melhoria da educação, o Congresso Nacional decretou em 2001, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme o PNE, a inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental I tem duas intenções:

Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade⁴.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos constituiu a meta número 2 do PNE. Segundo esse documento, à medida que o Ensino Fundamental de oito anos se universalizasse para a população de sete a quatorze anos, o período de escolarização obrigatória deveria ser ampliado, por meio da incorporação da criança de seis anos de idade ao Ensino Fundamenta I.

O PNE (2001) ainda ressaltou que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos requeria planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança no seu aspecto psicológico, intelectual,

³ A Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória e, com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o ensino obrigatório. A Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos. A Constituição Federal de 1988 reconhece a cidadania das crianças e o seu direito ao atendimento em creches e pré-escolas como um dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990) coloca a infância e a adolescência como prioridade nacional e assegura, também, o direito da criança de zero a seis anos à Educação Infantil como responsabilidade do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) explicita que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, integra definitivamente os sistemas de ensino e tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade e o ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que por sua vez tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação, meta 2 do Ensino Fundamental de 9 anos que tem duas intenções: “Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam no estudo, alcançando maior nível de escolaridade”, a Lei 11.114/2005 que alterou a LDB no que se referia à idade para o ingresso obrigatório no Ensino Fundamental sem, no entanto, ampliar sua duração e a Lei nº. 11.274/2006 que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 13 abr 2011.

físico e social, além de metas de expansão do atendimento com garantia de qualidade.

Além do PNE (2001), um conjunto de normas foi sendo definido, tendo em vista regulamentar a ampliação do fundamental para nove anos, como:

- o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, aprovado em 8 de junho de 2005, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos;
- a Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005, que fixa normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Em seu art. I define a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade e implica a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos;
- a deliberação CEE nº 73/2008 que regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino conforme o disposto da Emenda Constitucional nº 53 e na Lei nº 9.394/96, com as alterações procedidas pela Lei 11.274/06 que no seu art. 2º diz que o Ensino Fundamental é direito público subjetivo e a ele tem acesso todas as crianças, a partir de seis anos de idade, completados até 30 de junho no ano do ingresso.

No entanto, diversos segmentos da sociedade colaboraram para a elaboração, no ano de 2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e chegou-se a um consenso, naquele momento, de que as crianças que completassem seis anos após 31 de março deveriam permanecer na Educação Infantil, conforme estabelece o § III do seu art. 5º. As matrículas no Ensino Fundamental seriam permitidas apenas para crianças com seis anos completos até 31 de março.

Vale destacar que esse foi o consenso possível, firmado entre UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB, SEB/SECAD/MEC e especialistas da área de Educação Infantil, e qualquer decisão contrária a essa indicação seria uma afronta ao processo democrático, no âmbito no qual a questão da idade para o ingresso no Ensino Fundamental já tinha sido estabelecida.

Importante lembrar também que, recentemente, uma nova resolução do Conselho Nacional de Educação de 14 de janeiro de 2010 estabeleceu que as escolas de Ensino Fundamental deveriam aceitar no 1º ano somente as crianças com seis anos completos até 31 de março. Essa norma vale para 2011.

Segue o texto⁵ publicado em 14 de janeiro de 2010⁶:

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, bem como no § 1º do artigo 8º, no § 1º do artigo 9º e no artigo 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 22/2009, homologado por despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 14 de janeiro de 2010, resolve:

Art. 1º Os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir o atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade, matriculando-as e mantendo-as em escolas de Ensino Fundamental, nos termos da Lei nº 11.274/2006.

Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola.

Art. 4º Os sistemas de ensino definirão providências complementares de adequação às normas desta Resolução em relação às crianças matriculadas no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos ou de 9 (nove) anos no período de transição definido pela Lei nº 11.274/2006 como prazo legal de implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

§ 1º As escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças que completaram 6 (seis) anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso

⁵ Texto retirado do site do Ministério da Educação. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2010.

⁶ Disponível em:

http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/infantil/resolucao_006_2010.pdf>. Acesso em: 13 abr 2011.

educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global;

§ 2º As crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram, por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola, poderão, em caráter excepcional, no ano de 2010, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental.

Art. 5º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Pansini e Marin (2011, p. 90) elencam um conjunto de argumentos favoráveis para a ampliação do Ensino Fundamental: a universalização da oferta de ensino para as crianças de seis anos de idade; a equiparação do Brasil com outros países da América Latina que já instituíram a matrícula de crianças menores há tempos e a superação da evasão e do fracasso escolar mediante maior tempo de permanência na escola.

De acordo com Brasil (2004, p. 17) a implantação teria como principal objetivo “assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla”, o que resultaria um melhor desempenho nos anos posteriores da vida escolar.

Com relação aos efeitos negativos, os principais questionamentos, segundo Pansini e Marin (2011, p. 91), dizem respeito a: preocupação com o respeito à infância e com um possível descaso em relação à Educação Infantil; precariedade de formação de professores; atuais condições das escolas de Ensino Fundamental e a suspeita de que tal política represente apenas uma medida de interesse econômico e não atenda aos interesses pedagógicos.

Para Abramowicz (2006, p. 321) a infância não pode estar associada apenas à idade cronológica ou a uma etapa do desenvolvimento psicológico, ou seja, “a infância como experiência é aquela que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com o futuro [...], mas sim com aquilo que somos capazes de inventar, agora, com a experimentação de outras coisas e de outros mundos”.

A mesma autora ainda pondera que a escola deve propiciar estratégias para que as crianças possam experimentar “o exercício da

infância”, o que requer modelos menos estreitos de educação em relação aos que ocorrem nos moldes atuais, ou seja, a escola deve priorizar as atividades que não privilegiem tanto o tempo cronológico, com rupturas entre as áreas do conhecimento e a ênfase apenas em exercícios formais. A escola deve propor brincadeiras e jogos, principalmente nos primeiros anos de Ensino Fundamental I.

Para Serrão (2003, p. 27), a escola organiza o tempo visando ao cumprimento da função de contemplar os objetivos e conteúdos a serem trabalhados nas diversas séries, no entanto, muitas vezes o professor, com a preocupação quantitativa da produção dos seus alunos, e pressionado pelas diretrizes e políticas educacionais, acaba por transformar-se em um cronometrista do seu tempo e do tempo dos alunos.

A partir das ideias anteriores, nos questionamos: qual infância a escola de nove anos tem proposto às crianças? Como os professores estão lidando com essa nova configuração do ensino, já que desde o início não foram convidados a participar das discussões a respeito da nova lei?

Ainda, nos dias atuais a formação de professores continua ocorrendo de forma precária com práticas que não contribuem com as situações diárias de sala de aula.

Com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, os professores precisam estar preparados, considerando a ludicidade, a brincadeira e os jogos como estratégias privilegiadas de aprendizagem.

O conteúdo do 1º ano deve ser estabelecido a partir da convergência das atividades lúdicas do último ano da Educação Infantil e da iniciação científica do Ensino Fundamental, englobando todas as áreas de conhecimento (Rondônia, 2006, art. 12).

Mas, infelizmente, tais conteúdos enfocam apenas a alfabetização, ou seja, a mera apropriação mecânica do código escrito.

As crianças com seis anos ainda precisam brincar. É muito sacrificante ficar durante quatro a cinco horas copiando o alfabeto e as palavras da lousa, muitas vezes sem estabelecer um vínculo com suas necessidades cotidianas.

Com a mudança na lei a configuração da faixa etária nos anos de escolaridade também mudou. Segue abaixo a nova organização:

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	Até 5 anos de idade	5 anos
Creche	Até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

A partir dessa nomenclatura, percebemos também que além de adiantarem as crianças numa aprendizagem mais sistemática (como ocorre no Ensino Fundamental), elas ficarão um ano a menos na Educação Infantil quando comparamos com a situação anterior (Ensino Fundamental de oito anos).

Essa diminuição do tempo de permanência na Educação Infantil poderia trazer benefícios se as escolas formassem um plano de ação que respeitasse as especificidades da faixa etária das crianças de seis anos, como, por exemplo, garantir o direito à brincadeira em espaços diversificados, ao invés de ficar dentro da sala de aula em que mal cabem os alunos, suas carteiras e mochilas.

Correa (2008, p. 10) interroga “como garantir espaços para brincadeira se o espaço externo geralmente se limita a uma quadra e a um galpão coberto, ambos, devidamente cimentado, sem brinquedos ou quaisquer outros recursos disponíveis?”

O mesmo autor afirma que na maioria das escolas de Ensino Fundamental é rara a presença de brinquedos e, em geral quando os têm estão incompletos para serem utilizados pelas crianças (2008, p. 10).

Como garantir o direito à brincadeira se o tempo costuma ser organizado em detrimento de aulas expositivas, com apenas 15 a 20 minutos

de recreio, tempo em que as crianças precisam tomar o lanche e brincar? Será que esse período supre as necessidades de atividades lúdicas das crianças?

Normalmente, os espaços impõem imobilidade e uma configuração centrada no professor. É preciso fazer do espaço, segundo Sekkel e Goozzi (2003, p. 14) "um parceiro na construção das relações humanas, e na mediação entre as crianças e o conhecimento [...]".

É preciso tomar como exemplo a configuração dos espaços nas escolas de Educação Infantil que muitas vezes priorizam áreas com árvores, flores e até hortas, parques com brinquedos e espaço para que possam correr, pular até mesmo organizar as próprias brincadeiras corporais.

O grande desafio é reconhecer não só as salas de aula como espaços propícios para desenvolver as atividades, mas também aprender a desfrutar da escola e do entorno, possibilitando às crianças novas experiências e sensações.

Portanto, é necessário que as escolas de Ensino Fundamental estabeleçam um diálogo com as escolas de Educação Infantil, para que possa haver uma articulação das ideias, das organizações do tempo e do espaço e principalmente, das propostas pedagógicas, pelo fato de estarem ingressando crianças com seis anos na escola fundamental. Há, ainda, uma preocupação excessiva com a alfabetização em detrimento de outras práticas que envolvam as diferentes linguagens.

Preocupados com tais fatos e, principalmente com a antecipação da escolarização das crianças de seis anos, o MEC junto ao departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental elaborou um documento⁷, em três volumes, como um instrumento do programa de ampliação do Ensino Fundamental. Esse documento deveria ser consultado por gestores e professores tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental I. O primeiro volume (2006, b) recebeu o título de "Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais", e é dividido nos seguintes capítulos: "A escola com qualidade social", que versa sobre os movimentos de renovação pedagógica e os aspectos significativos na construção de uma escola com qualidade social;

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

“A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”, que aborda a fundamentação legal e como o Ensino Fundamental passa a ser organizado; e “Organização do trabalho pedagógico”, que instrui sobre a importância do trabalho coletivo e a formação do professor.

O segundo volume (2006, b) é o relatório do programa (nas suas versões 1, 2, 3) que trata da atuação do Ministério da Educação na ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, os encontros regionais, sugestões dos participantes sobre aspectos a serem abordados no documento de orientações gerais, sugestões para a continuidade da assistência técnica e financeira do Ministério da Educação e as conclusões do relatório.

O terceiro volume traz orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Nesse volume, o MEC (2006, b) reúne educadores e professores especializados em estudos sobre a criança. Esse volume consiste em nove textos com os seguintes temas: “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 de conhecimento”, “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”, “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores”, “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão e “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”.

Além desses três volumes, o MEC ofereceu uma proposta de formação continuada em uma série denominada Letra Viva, contendo 10 programas sobre “Alfabetização e letramento” e “Um mundo de letras” para os professores, gestores e demais profissionais da educação e, um último volume sobre “Indagações sobre o currículo” (documento para reflexão sobre concepção curricular).

Todos esses documentos editados pelo MEC (2006, b) deveriam estar disponíveis nas escolas, mas foram poucas as escolas que tiveram acesso a esse material, visto que a prática na maioria dos estabelecimentos não mudou: os professores continuam ensinando como se tivessem na sua sala de aula crianças com sete anos de idade (e um ano na vida escolar faz

muita diferença para as crianças, tanto em nível cognitivo, afetivo, social, físico e emocional) e o espaço físico não foi reformado para atender à nova faixa etária.

Para Marcello e Bujes (2011, p. 55) as propostas desses documentos são sustentadas não por aquilo que seria "melhor" ou "mais adequado" para as crianças de seis anos, mas sobretudo por formas específicas de gerir, conduzir ou organizar as próprias crianças, suas famílias, os professores e a escola.

Uma Educação Básica com qualidade social requer, também, ampliar as oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar para todos os sujeitos, contribuindo para a promoção de seu desenvolvimento humano, acadêmico e profissional. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, se traduz em uma estratégia de democratização do acesso, ao assegurar o direito das crianças de seis anos de idade à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. Assim, ao ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, buscou-se promover maiores oportunidades de sucesso escolar e formação humana, e também contribuir para potencializar as experiências de vida cidadã desses sujeitos.

Marcello e Bujes (2011, p. 64) ponderam que a tentativa de promover novas formas de escolarização para as crianças se deu pelo fato de governo querer compensar a defasagem de vagas na Educação Infantil e contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais.

No entanto, com essa nova configuração, o 1º ano deve considerar que as crianças são mais novas e apresentam outras necessidades, ou seja, torna-se necessário fazer valer a garantia da obrigatoriedade do Ensino Fundamental sem ferir prerrogativas fundamentais da Educação Infantil.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem elementos importantes para a revisão da proposta pedagógica do ensino fundamental (Brasil, 2009 b, p. 15)- que envolve a preocupação com aspectos lúdicos, em meio a um "contexto em que cuidado e educação se realizem de modo prazeroso", evitando o que acontece em muitos casos de realizar exageradamente atividades acadêmicas ou de disciplinamento por

parte dos educadores, cujo papel é o de participação e não condução absoluta de todas as atividades (Brasil, 2009 b, p. 16).

Seguindo as mesmas ideias, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) dizem que é necessário que se construa no Ensino Fundamental um projeto educativo que dê sentido às ações cotidianas. Os conteúdos deverão atuar não como um fim em si mesmo, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento de capacidades dos alunos, ou seja, desenvolvimento das relações interpessoais, cognitivas, afetivas, motoras, éticas, estéticas e de inserção social, tornando possível o processo de construção e reconstrução do conhecimento.

O primeiro ano (como em muitos casos acontece) não se destina exclusivamente à alfabetização, ou seja, tais conteúdos não devem ser priorizados como se fossem as únicas formas de promover o desenvolvimento das crianças da faixa etária de seis anos. É importante que o trabalho pedagógico possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso do conhecimento nas suas diversas áreas (como ocorre na Educação Infantil).

O ambiente escolar também deve ser repensado, ser flexível e favorecer a construção do conhecimento pelas crianças, ou seja, os objetos, os materiais, as estruturas não devem ser vistos como “elementos cognitivos passivos”, mas como elementos que possam interagir e contribuir para a aprendizagem dos alunos (Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Logo, consideramos que o ingresso da criança no Ensino Fundamental não pode constituir-se apenas em uma medida administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, o que implica o conhecimento das especificidades da sua faixa etária, ou seja, o respeito às características sociais, cognitivas, afetivas, motoras e culturais, sem se perder de vista a abrangência da infância nessa etapa de ensino.

Correa (2008, p. 2) afirma que “a simples inclusão de mais um ano de escolaridade sem as mínimas condições não trará, necessariamente, benefícios para as crianças”.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às múltiplas situações envolvidas no ingresso das crianças no Ensino Fundamental, tenham

elas vindo diretamente do ambiente familiar – crianças que nunca frequentaram a creche e escolas de Educação Infantil –, ou sejam elas provenientes da pré-escola. Os laços sociais e afetivos que os sujeitos estabelecem nesse ingresso são fundamentais para se sentirem confiantes no seu processo de construção do conhecimento. “A 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, 2006 b, p. 20).

Para Brasil (2006 b, p. 22), a “Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e risos”. É preciso garantir que nos dois níveis as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e que o professor seja o mediador das situações de aprendizagem, proporcionando momentos e espaços adequados para que o aluno construa competências para o domínio da língua falada e escrita, para os princípios da reflexão matemática, para que adquira as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção de mundo e os princípios científicos e que tenha as condições para a arte e para as relações pessoais.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

Tais preocupações [de adaptação] podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de Ensino Fundamental; entrevistas com professores e alunos, programar um dia de permanência em uma classe de 1º ano. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças esse momento de passagem. (Brasil, 1998, p. 84)

Capítulo 2 – Os processos de alfabetização e letramento na infância

Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo a linguagem escrita com tal (Vygotski em *A Formação Social da Mente*, 1999, p. 139).

Este capítulo tem como objetivo tratar a alfabetização e letramento na infância, enfatizando que, no Brasil, "ambos fazem parte da história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização"(Lucas, 2008, p. 86).

Consideramos necessário esclarecer as possíveis formas de conceituar os processos de alfabetização e letramento, já que temos o intuito de saber como os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental compreendem a importância desses processos no sucesso da escolarização das crianças.

O recorte temporal estipulado no capítulo levou em consideração as discussões realizadas em nosso país nas áreas envolvidas nesta pesquisa: a de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

O período é igualmente importante para a área que envolve os estudos sobre alfabetização e letramento, pois foi a partir do final da década de 1970 e início da de 1980 que os índices de repetência e evasão, principalmente da 1ª para a 2ª série, foram questionadas e os métodos de alfabetização, até então utilizados, criticados (Lucas, 2008, p.86).

A partir desse período (1980) as escolas começaram a ter como objetivo, não apenas alfabetizar as crianças, mas em ensiná-las a fazer uso competente da leitura e da escrita, de modo que a criança pudesse compreender o que lê e o que escreve e não apenas tornar-se uma copista das frases escritas pela professora.

Para tentar modificar tal quadro de fracasso, recorreu-se à perspectiva construtivista, representada pelas pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e colaboradores; à perspectiva histórico-cultural representada pelas investigações realizadas por Vygotski e Luria; e aos estudos feitos por

pesquisadores brasileiros, tais como Soares, Kleiman e colaboradores, entre outros teóricos que estudam o processo de alfabetização e letramento.

A busca por tais estudiosos deveu-se à urgência em entender os motivos pelos quais as crianças não conseguiam aprender a ler e escrever nas primeiras séries do Ensino Fundamental I.

Começaremos essa discussão pela perspectiva construtivista de influência piagetiana que traz um novo olhar para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois focaliza a construção ativa da linguagem escrita pela criança, por meio de interações com o ambiente, enfatizando como os conceitos por ela construídos se desenvolvem, se modificam e se diferem dos conceitos do adulto.

Na visão tradicional, a escrita é concebida como uma “transcrição fonética de idiomas”, ou seja, uma codificação de sinais gráficos. No entanto, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) afirmam que, além da relação da escrita com o código oral, há uma vinculação entre a escrita e o mundo real. De acordo com essa ótica, a linguagem escrita é concebida como um sistema simbólico de representação da realidade.

Três princípios nortearam o trabalho dessas pesquisadoras (1999, p. 37) no entendimento de como as crianças lidam com a leitura e a escrita:

- 1) a leitura não é decodificação de grafia em sons;
- 2) a escrita não é cópia de modelos;
- 3) os progressos na aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser vistos como avanços na decifração ou na exatidão da cópia.

Com base nesses três princípios, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37) buscaram interpretar as produções espontâneas de escrita das crianças, ultrapassando a análise dos aspectos gráficos e considerando seus aspectos construtivos:

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, orientação da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações etc). Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

Do ponto de vista dos aspectos construtivos, a criança elabora hipóteses a respeito dos processos de construção da leitura e da escrita, ou seja, a criança vai experimentando a forma de escrever as palavras, sem questionar se a forma está certa ou errada. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 192), o processo de construção da leitura e da escrita é gradativo, a criança não aprende de um dia para o outro a escrever a palavra de acordo com a convenção ortográfica, mas vai passando por etapas nessa construção.

As mesmas pesquisadoras destacam cinco níveis principais nesse processo:

Nível 1: Nesse nível, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (1999, p. 193). A intenção da criança conta mais que o resultado, ou seja, qualquer tentativa de escrever letras já mostra que a criança compreendeu que escrever serve para transmitir uma informação. A criança não escreve necessariamente as letras do alfabeto, mas traços que são caracterizados como escrita.

A criança trabalha sob duas hipóteses: as grafias são variadas e a quantidade de grafias é constante. Ainda, “a leitura do escrito é sempre global e, as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis: assim cada letra vale pelo todo” (1999, p. 202).

Nível 2: A hipótese central desse nível é: “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próximo ao das letras [...]”.

“Segue-se a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo [...]”(1999, p. 202).

Nesse nível, a criança já tem a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, ou seja, adquirir certas “formas fixas” que é capaz de reproduzir na ausência do modelo e o nome próprio é uma das mais importantes (ibidem, p. 204).

A criança no nível 2 já identifica o seu nome e consegue escrevê-lo. O nome da mãe e do pai ou palavras como “mamãe” e “papai” também fazem parte do repertório delas.

Nível 3: Esse nível é caracterizado “pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nessa tentativa a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba” (1999, p. 209). É o surgimento da hipótese silábica – com essa hipótese a criança dá um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209), a mudança qualitativa é definida por duas características:

- a) supera-se a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para se passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome);
- b) pela primeira vez, a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Para as mesmas pesquisadoras (1999, p. 213), “a hipótese silábica é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto”.

Nível 4: Esse nível é caracterizado pela passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética, ou seja,

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 214).

Para as autoras, esse é um momento de extraordinária riqueza pelo fato de a criança coordenar as múltiplas hipóteses que foi elaborando no curso dessa evolução, assim como as informações que o meio forneceu. A criança elaborou duas ideias muito importantes nesse período, que são:

- certa quantidade de letras é necessária para que algo possa ser lido;

– a representação que cada letra faz de uma das sílabas que compõem o nome e o meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros para várias delas (p. 217).

Nível 5: É o final da evolução, ou seja, o nível em que a criança atinge a escrita alfabética.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219),

Ao chegar nesse nível a criança já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Para as autoras, isso não significa que todas as dificuldades já foram superadas: “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita no sentido estrito” (1999, p. 219).

Assim, podemos dizer que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999, citado por Lucas, 2008, p. 98) romperam com os métodos tradicionais do ensino da leitura e da escrita por:

- conceber a língua escrita como um sistema de representação, resultado do esforço coletivo da humanidade e não apenas como um código de transcrição de unidades sonoras;
- considerar a língua escrita como um objeto cultural e não meramente escolar;
- conceber a aprendizagem dessa linguagem como um processo conceitual e não como aquisição de uma técnica;
- ver a criança como um sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência ordenada;
- ter abandonado a visão adultocêntrica do processo e a ideia segundo a qual é o método de ensino que alfabetiza sendo o professor o único informante autorizado.

Portanto, podemos dizer que essas pesquisadoras trouxeram grandes contribuições para a escola em relação à construção da leitura e da escrita pelas crianças: a primeira delas foi demonstrar o papel ativo da criança na relação com a linguagem escrita e, a segunda foi demonstrar que a aprendizagem da linguagem escrita tem um caráter evolutivo, ou seja, “que a

criança percorre um caminho em direção à escrita cujo início acontece antes de ela ingressar na escola" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 27).

Cabe ressaltar, no entanto, que, infelizmente, muitos professores não souberam aproveitar a concepção construtivista em suas salas de aula, pois acreditavam que as crianças poderiam aprender a ler e escrever sozinhas. Outros docentes criticavam o ideal construtivista afirmando que não é apenas lendo historinhas infantis que as crianças vão aprender a ler e a escrever, que é necessário o antigo trabalho de memorização do alfabeto e do ensino das sílabas (BA, CA, DA, etc).

Muitos utilizaram as hipóteses de escrita das crianças para justificar a dificuldade de algumas na aprendizagem da leitura e da escrita e empregaram a ideia desses níveis para formação de subturmas dentro da sala de aula, por exemplo, a duas primeiras fileiras da sala estão no nível silábico; a fileira do meio, no silábico alfabético e as duas fileiras finais no alfabético. Nesse caso, a professora elaborava atividades diferenciadas para as crianças, atividades que estas saberiam realizar de forma autônoma; mas essa medida não possibilitava um avanço das crianças, pois sabemos que o contato de uma criança de nível alfabético, por exemplo, com outra de nível silábico-alfabético poderia proporcionar uma aprendizagem mais eficiente na construção de hipóteses de leitura e escrita, na troca que fosse estabelecida.

A teoria histórico-cultural também rompeu com os métodos "tradicionais de alfabetização" e revolucionou a compreensão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Lucas (2008, p. 88) "a perspectiva histórico-cultural, representada neste trabalho pelos estudos de Vygotski e Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança, realça a importância da interação entre o adulto letrado e a criança", e a necessidade do apoio do primeiro em eventos significativos de escrita, pois "a escrita deve ser relevante à vida das crianças [...]". (Vygotski, 1999, p.156).

Para Luria (2006, p. 143), a história da escrita começa antes da primeira vez que o professor coloca o lápis na mão de uma criança e lhe mostra como formar letras, ou seja, a primeira vez que ela começa escrever suas primeiras palavras no caderno escolar não é, na realidade, o primeiro

estágio do desenvolvimento da escrita. “[...] Quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a ler e a escrever” (p. 143).

Para Vygotski (1995, p.194) é importante compreender como a criança percorre o complexo caminho de apropriação da linguagem escrita, um processo que tem início muito antes do ensino das letras e do processo convencional de alfabetização na escola e que ocorre "somente depois que ela tenha assimilado e elaborado em seus primeiros anos escolares uma série de procedimentos que a aproximam do processo de escrita".

O mesmo autor (1995, p. 186) afirma que as crianças começam a construir sistemas representativos da realidade ao criar os primeiros signos visuais, ou seja, a "o gesto que contém a futura escrita da criança". Tanto os gestos presentes nos desenhos, como os gestos presentes nos jogos imaginários são pontos de partida para a aquisição da linguagem escrita.

Assim, os primeiros desenhos das crianças são registros dos gestos deixados no papel, numa tentativa de expressar os objetos do seu relato oral.

Portanto, Luria (2006, p. 144) ressalta a importância de o professor levar em consideração todos esses elementos nas situações de sala de aula, sempre incentivando as crianças a expressar o que desenhou ou o que "escreveu", mesmo que essas marcas sejam meros rabiscos coloridos.

Para Levin (1996, p. 123) citado por Nicolau (2003, p. 213) aos poucos o desenho se incorpora para se tornar letra e a letra se incorporar para se tornar leitura, pois a leitura é a metonímia da letra [...] e, desse modo, as garatujas configuram-se como moldes do ato escritural e como vestígios estéticos da letra.

A perspectiva histórico-cultural também critica a “escrita morta” utilizada pelos métodos tradicionais, enfatizando, todavia, que, por ser a linguagem escrita um instrumento cultural, é necessário para sua apropriação, que um sujeito mais capaz – adulto ou uma criança que já leia e escreva – estabeleça a mediação entre a criança e o objeto de conhecimento. Considera-se que, para a criança aprender a ler e escrever e fazer uso dessa técnica, é necessário muito mais que um ambiente repleto de escrita.

Segundo Vygotski (1962 citado por Kato, 1993, p. 105), uma função nova se adquire por meio de uma forma velha e uma forma nova se adquire por uma função conhecida, ou seja, a escola deve valorizar os conhecimentos que a criança já adquiriu sobre a escrita para poder introduzir outras formas, valorizando sempre o que ela já sabia, antes de entrar na escola.

Partindo desse mesmo raciocínio, Vygotski (1999, p. 155) afirma que o ensino da leitura e da escrita deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. “Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola [...]”, então a escrita passará a ser puramente mecânica e logo poderá entediar as crianças. “A leitura e a escrita deve ser algo de que a criança necessite”.

Nicolau (2003, p. 216) também afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita deve estar baseada nas vivências e interesses das crianças, descartando a criação de meros automatismos, como ocorre normalmente no momento de tais atividades.

Assim, Kato (1993, p. 124) afirma que o fator mais importante para o sucesso no processo de aquisição da leitura e da escrita é "a consciência da escrita que a criança traz para a escola correlacionada ao empenho dos pais para que a mesma adentre o mundo da escrita, seja por meio de leitura oral ou respostas e perguntas sobre o assunto".

Portanto, a prática usual de nossas escolas de ensinar novas formas não funcionalmente mobilizadoras está fadada ao fracasso. É preciso criar situações que levem o próprio aluno a buscar novas formas em função daquilo que ele quer comunicar.

Assim, depreendemos dos princípios da teoria histórico-cultural que, para a sala de aula ser um ambiente alfabetizador, além de apresentar uma diversidade de materiais escritos, deve contar com a presença de pessoas que conheçam a língua escrita e tenham a intenção de mediar esse conhecimento, ou seja, não basta o professor separar as crianças por grupos homogêneos e passar exercícios que elas saibam realizar sozinhas. É necessário ter uma sensibilidade e dividir os grupos de forma heterogênea, em que as crianças com mais experiências em leitura e escrita possam auxiliar as menos

experientes na realização das tarefas e de forma conjunta despertar novas formas de conhecimentos (Vygotski, 1999, p. 175).

Lucas (2008, p. 115) conclui que os estudos de Vygotski e Luria sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança contribuíram para alguns encaminhamentos metodológicos do processo de alfabetização:

- 1) o trabalho pedagógico deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, sendo ensinadas não como habilidades motoras, mas como atividades culturais complexas;
- 2) a escrita deve ter significado para as crianças, ou seja, ela deve ser incorporada às tarefas necessárias e relevantes para a vida;
- 3) a escrita deve ser ensinada por meio de jogos, ou seja, de forma lúdica;
- 4) o desenho e o jogo devem ser considerados etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança.

Em relação aos outros estudiosos brasileiros que pesquisaram o processo de alfabetização e letramento nas crianças, optamos nesse trabalho por adotar os estudos de Kleiman e colaboradores (2008) que enfatizam a importância do letramento para aprendizagem da leitura e da escrita.

Kleiman (2008) observou os processos de letramento e aquisição da leitura e da escrita, comparando crianças advindas de famílias mais e menos escolarizadas e a consequência desse fator no processo de alfabetização das crianças.

O termo “letramento” foi empregado por volta dos anos 80 devido a necessidade de se analisar o fracasso das escolas em alfabetizar as crianças no Ensino Fundamental. Nessa época veio à tona a ideia de que o letramento se relaciona com o exercício efetivo e competente da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. O letramento utiliza situações do cotidiano, o que facilita a aprendizagem das crianças.

Segundo Kleiman (2008, p.18), o letramento é algo que ultrapassa a alfabetização, ou seja, mais do que saber ler e escrever é saber utilizar a leitura e a escrita em diversas situações do cotidiano.

Hoje em dia, há poucos episódios no cotidiano dos pequenos em que não haja algum tipo de material escrito. A escrita integra cada momento da vida das crianças, constituindo-se numa forma familiar de fazer sentido. No

entanto, as práticas de uso da escrita na escola, ainda se sustentam num modelo de letramento considerado equivocado, ou seja, um modelo considerado por Street (1984) citado por Kleiman (2008, p. 21) de modelo autônomo. “Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de letramento a ser desenvolvido [...]. Esse é o modelo que hoje em dia prevalece na nossa sociedade e que se reproduz sem grandes alterações desde o século passado”.

O modelo autônomo tem também a agravante de atribuir o fracasso na aquisição da leitura e da escrita e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo de pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas, como se a classe social determinasse o grau de letramento do indivíduo (Kleiman, 2008, p. 21).

Kleiman ainda chama a atenção para outro tipo de modelo de letramento: o modelo ideológico, que diz que as práticas de letramento (no plural) são sociais e culturalmente determinadas e os significados específicos que a escrita assume dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (Kleiman, 2008, p. 21).

Street (1984, citado por Kleiman, 2008, p. 38) destaca que no modelo ideológico as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.

Assim, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (Kleiman, 2008, p. 39).

O fenômeno do letramento deve extrapolar o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. E a escola, a mais importante das agências de aprendizagem da leitura e da escrita, preocupa-se não com o letramento como prática social, mas com um tipo de prática, apenas: “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção no ambiente escolar na escola” (Kleiman, 2008, p. 20).

Portanto, o modelo prevalecente de alfabetização na maioria das escolas ainda constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento

linguístico para crianças que foram socializadas por grupos altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de percepção com base na escrita para crianças que foram socializadas por grupos com baixa escolarização.

As crianças que não frequentaram, por exemplo, uma escola de Educação Infantil e ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, muitas vezes são marginalizadas pelo corpo docente que, por sua vez, tem um grau de exigência grande em relação às crianças, não conseguindo enxergar as particularidades de cada uma.

Diferentemente dos grupos mais humildes, os grupos com alta escolarização — adultos e crianças— alternam os turnos num diálogo durante um evento de letramento: o adulto durante uma leitura de histórias dirige a atenção da criança para o livro, com perguntas (o quê?, quando?), trata a figura bidimensional como se fosse tridimensional, estabelecendo rotinas para que a criança fale dos objetos dos acontecimentos da história. Com todo esse estímulo, com aproximadamente dois anos (idade em que normalmente ingressa na escola) a criança tem familiaridade com a mais importante estrutura de turnos na sala de aula: iniciação, resposta, avaliação, isto é, a criança aprende uma maneira de falar informativamente sobre o livro e a escrita que, logo depois, a escola retoma na interação grupal (Kleiman, 2008, p. 41).

A partir dos dois anos também, a criança que teve estímulo com livros e outros meios de informação começa a inventar histórias e, além disso, há uma atitude generalizada de tratar o livro como se fosse uma diversão. Aos três anos, a criança começa a imitar o adulto, “lendo” a história do livro e comentando fatos marcantes. Aos quatro e cinco anos já reconhece as letras do seu nome e muitas vezes já lê e escreve algumas palavras que fazem parte do seu universo social (Kleiman, 2008, p. 41).

Já as crianças das famílias de baixa escolarização na maioria das vezes não recebem encorajamento quando inventam histórias, pois apenas alguns membros da comunidade desempenham o papel de contadores de histórias.

Além disso, na maioria das vezes as histórias valorizadas nessas comunidades são relatos factuais que servem para enfatizar alguma lição de moral ou histórias de cunho religioso (Kleiman, 2008, p. 43).

Segundo Kleiman (ibidem, p. 42), nos grupos de baixa escolarização, as crianças também têm contatos com livros, mas, no momento da leitura de histórias, o adulto reconta de maneira simplificada, não faz relação entre as figuras bidimensionais e os objetos reais. Quando a criança quer falar durante a sessão de história, ela não é encorajada a participar, espera-se que sua participação se restrinja à de um observador, que deverá apreender a informação do livro, para depois recontá-la, respondendo às perguntas do adulto ou elaborando desenho referente à história.

Fica claro, portanto, que o suporte do adulto (representado inicialmente pelos membros da família e posteriormente pela família e escola) nos eventos de letramento é fundamental no processo de aquisição da escrita; mas, infelizmente, esses adultos (tanto os membros da família, como os professores) muitas vezes tiveram na sua infância pouco contato com livros e materiais escritos. Como fazer com que esses representantes da maneira da criança aprender possam trazer conhecimentos significativos no processo da aquisição da leitura e da escrita?

Kleiman (2008, p. 46) afirma que

Inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento das instituições sociais – família, pré-escola, etc em que esta está inserida, ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita.

E, por outro lado, como ressalta Lemos (1988, p. 11) citado por Rojo (2008, p.70), seu processo de letramento será também dependente dos seus “diferentes modos de participação” nas práticas discursivas orais em que essas atividades ganham sentido .

Segundo a mesma autora, citada por Kleiman (2008, p. 70),

É o modo de participação da criança ainda na oralidade, em práticas de leitura e escrita, dependente do grau de letramento familiar e da instituição que a criança está ou não inserida [pré-escola] que lhe permite construir uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto.

Já Nicolau (2003, p. 216) acredita que mesmo com um grau baixo de letramento, "os pais e familiares são parceiros importantes da escola e não podem ser convidados apenas a verificar se a leitura e a escrita enquadram-se nos padrões convencionais". Eles podem de muitas maneiras ser bons exemplos para os filhos ao realizar leitura de jornal e revista ou a simples observação de outros lendo, leitura de cartazes, cartas; a leitura de painéis escritos em padarias, supermercados, etc.

Assim, os estímulos visuais podem contribuir para a estimulação da leitura e da escrita nas crianças, mesmo as advindas de famílias com pouca escolaridade.

Garnton e Pratt (1989, p. 2), citados por Rojo, (2008, p. 68), acreditam que há continuidade entre a linguagem escrita e oral.

Para Lentin (1986, p. 117), citado por Rojo, (2008, p. 69):

[...] A criança passará, sem ruptura, do seu falar/pensar a seu pensar/ler/escrever. Isso exige que, antes que ela aborde, autonomamente, um texto como leitor e/ou enunciador da escrita, um treinamento realizado numa interação verbal constante entre ela e o adulto lhe tenha permitido dominar oralmente o sistema sintático da língua [ao menos em parte].

Pensando nas ideias de Lentin (1986) citado por Rojo (2008, p. 69), podemos dizer que a linguagem oral contribui para a aquisição da linguagem escrita, ou seja, uma criança que tem oportunidades para ouvir e para se expressar, adquirirá um vocabulário maior e este futuramente servirá de apoio para as hipóteses de leitura e escrita, pois, inicialmente, a criança escreve do jeito que fala. Após acertos e erros na forma ortográfica das palavras, ela irá se apropriando do modo "correto" da língua portuguesa.

Mas, muitas vezes, nessas interações sociais da criança com o adulto, os procedimentos de letramento são desvalorizados, pois nem sempre é permitido à criança "brincar" de ler e escrever e de expressar seus desejos e sentimentos.

Para Hall (2006, p. 135), "o brincar e o ensino da língua trazem mútuos benefícios para as crianças e adultos nos contextos dos anos iniciais e, em especial, nos espaços de faz de conta".

As atividades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I devem garantir que a criança leia no cantinho da casa, no cantinho do supermercado, no mecânico, no hospital etc. Tais lugares devem estar permeados de cartazes que podem ser produzidos pelas crianças, primeiramente, com auxílio do adulto e, posteriormente, confeccionados por elas mesmas.

É importante ressaltar, portanto, que esses cantinhos lúdicos devem fazer parte tanto da sala de aula da Educação Infantil como do Ensino Fundamental I, pois, mesmo diante de uma aprendizagem mais sistemática, as crianças de seis anos que estão no 1º ano, ainda sentem necessidade de brincar e interagir com materiais lúdicos.

Assim, as atividades lúdicas fazem com que elas recriem o mundo que experienciam dentro e fora do ambiente escolar, como cozinhar, ficar doente, limpar a casa, casar etc. Cabe, no entanto, ao professor, nesse momento, oferecer estratégias para que tais brincadeiras ocorram, encetando com atitudes como, por exemplo, introduzir fantasias, utensílios domésticos, objetos hospitalares, etc.

[...] Ao prover ambientes lúdicos com materiais impressos relevantes, as crianças vivenciarão o letramento de maneira significativa e intencional. Essa provisão lhes permite desenvolver sua capacidade de ler e escrever em ambientes contextualmente apropriados (Hall, 2006, p. 136).

Os pais também podem participar desse momento, enviando de casa alguns objetos que fazem parte do seu cotidiano familiar ou profissional. Se uma criança tem pais que trabalham, por exemplo, na farmácia, eles podem enviar caixas de remédio vazias; se outro trabalha no supermercado, pode enviar caixas de papelão; se uma mãe é costureira pode enviar retalhos para confecção de fantasias, etc.

A interação entre a escola e a família contribui intensamente para o sucesso escolar das crianças, pois estas, ao perceberem que os pais estão interessados no processo de aprendizagem, terão mais motivação em estar na escola e participar ativamente das atividades.

Com a presença das famílias, dos professores e das próprias crianças, o universo do brincar pode ser enriquecido e tornar-se um importante facilitador na aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse caso, podemos afirmar que o jogo de faz de conta tem sua importância, pois, ao fazer de conta que lê e que escreve durante as brincadeiras – práticas interacionais orais – as crianças dão sentidos (ou não) às práticas de escrita.

Como a aprendizagem da escrita envolve esse tipo de capacidade (fazer com que um objeto possa representar outro, por exemplo, um lápis representar uma pessoa), pode-se perguntar se um dos fatores que levam à dificuldade de alfabetização não seria a falta de estímulo para o jogo e a brincadeira, anterior à fase da alfabetização (Kato, 1993, p. 117).

“O brincar e a aprendizagem da leitura e da escrita são mutuamente benéficos. O brincar dá objetivo e relevância ao trabalho mais acadêmico, e o trabalho acadêmico, por sua vez, dá substância ao brincar” (Hall, 2006, p. 145).

Assim, podemos destacar que há inúmeras possibilidades em promover a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira mais significativa e prazerosa: a organização do espaço físico com cantos lúdicos que permitem a interação das crianças com seus pares, fortalecendo a comunicação oral e gestual; o contato com diferentes portadores de textos, como, por exemplos, livros de histórias, cartazes informativos, receitas de culinária, dicionários, jornais, revistas, etc; a expressão corporal e musical, as dramatizações, os jogos de mesa (percurso, dominó, memória, etc). Todas essas estratégias enriquecem o universo da criança possibilitando o desenvolvimento da oralidade, da escrita e da capacidade de verbalizar os conhecimentos adquiridos nessas situações.

A capacidade da criança de verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada da escola que valoriza não apenas o saber, mas o “saber dizer” (Kleiman, 2008, p. 27).

Segundo a mesma pesquisadora (2008), a oralidade influencia a construção da linguagem escrita em três momentos: na interação da criança com o adulto na linguagem do dia a dia; quando a criança começa dar sentido

ao texto na leitura individual, identificando aí as palavras conhecidas na fala e questionando aspectos que são próprios da escrita; e no momento em que realizam a reconstrução do texto lido e respondem às perguntas, que são percebidas pelas crianças como solicitações de informações (p.105).

Portanto, ao localizarem as respostas solicitadas pelo professor, as crianças dão sentido às mesmas e percebem esses trechos como informações escritas que têm correspondência com a linguagem oral. A escrita aos poucos é percebida como expressão de sentidos (Kleiman, 2008, p. 107).

Pode-se dizer, então, que a palavra escrita é associada à sua forma oral e, a preocupação das crianças está em identificar, no texto, as palavras que já conhecem na oralidade e aquelas que lhes são desconhecidas (Kleiman, 2008, p. 108). Nesse momento, a palavra não é mais um conjunto de símbolos gráficos, mas sim um objeto significativo, pois elas utilizam conhecimentos anteriores adquiridos, de suas experiências, crenças e valores para fazer sentido na leitura (p.109).

Desse modo, a escrita é percebida pela criança como objeto comunicativo do qual a oralidade é parte constitutiva e transformadora, “a influência da experiência da oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita” (Kleiman, 2008, p. 113). A linguagem oral e a escrita são observadas como duas maneiras de significar e a maneira já conhecida (oralidade) torna-se ponto de referência para compreender a maneira ainda desconhecida (escrita) (Kleiman, 2008, p. 113). Todo esse processo enriquece o funcionamento da linguagem oral, pois a criança aumenta o seu vocabulário utilizando no seu discurso do dia a dia, palavras que aprendeu nos textos escritos.

Para Stemmer (2007, p. 132), “a linguagem escrita se constitui por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, sendo esta última, signos das relações e entidades reais”.

Ao entrarem em contato na escola, com a leitura e com a escrita, as crianças começam a utilizar princípios de organização do conhecimento que antes não estavam contextualmente organizados. Letramento e escolarização, na maioria das vezes, ocorrem simultaneamente, uma vez que a escola é a principal agência de letramento, em quase todas as sociedades.

Hoje, infelizmente, a escola espera de todas as crianças o “letramento acadêmico”, ou seja, as crianças consideradas “bem-sucedidas” são aquelas que atendem às expectativas da escola, e, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar. As mal sucedidas passam a formar os grupos que necessitam de acompanhamento de profissionais da área da saúde, pois é considerado que elas não conseguem aprender, nem dominar as habilidades privilegiadas pela escola (Terzi, 2008, p. 94).

Os professores, muitas vezes responsáveis por essa situação, têm a crença que decodificar e codificar são equivalentes a ler e escrever, e realizam com as crianças um trabalho exclusivo com esses processos, sem levar em consideração a atribuição de sentido que a mesma confere às atividades.

Entretanto, em grande parte das escolas, após o término da aprendizagem das letras e das sílabas, as crianças são expostas aos livros-textos. Porém, “as atividades se resumem à leitura oral de partes do texto, sem discussão do seu conteúdo; cópia do texto, cópias de perguntas de compreensão que reproduzem palavras textuais; apresentação de respostas solicitadas”. O uso de palavras textuais na elaboração das perguntas leva os alunos ao desenvolvimento de uma “estratégia de pareamento”, ou seja, “tomam parte da pergunta como pista e, num processo de pareamento com o texto localizam neste trecho que, por conter a pista, é uma provável resposta, sem buscar fazer sentido das perguntas e das respostas”. Essas atividades revelam a preocupação dos professores com o aspecto mecânico da escrita e não como uma maneira de dar significado, em que a criança poderá fazer uso da sua experiência com a oralidade (Terzi, 2008, p. 103).

O trabalho em sala de aula não voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos da escrita, de texto e de leitura que levam as crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de palavras cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas palavras e compreender o texto nada mais é do que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta (Terzi, 2008, p. 104).

Assim, pode-se dizer que, muitas vezes, as atividades desenvolvidas na sala de aula têm pouca relação com as práticas discursivas que a criança utiliza no seu dia a dia. A fala produzida na decodificação oral dos textos não tem relação com a fala que as crianças produzem fora da sala de aula. As perguntas e respostas propostas pelo professor nada têm a ver com o uso da linguagem do cotidiano. Segundo Terzi (2008), “não há, pois, como essas crianças verem a escrita como outra maneira de se comunicar” (p. 104).

2.1. A função da escola como facilitadora da aquisição do sistema de escrita

Para a grande maioria das crianças brasileiras, a escola representa o único meio de contato com o universo da leitura e da escrita; mas todos os anos, muitas acabam saindo da Educação Infantil sem ter contato com esse universo. Posteriormente, no 1º ano ingressam sem saber ler e escrever o próprio nome. Essas crianças não aprendem a ler e escrever em virtude de muitos aspectos: pertencimento a famílias com acesso reduzido à leitura e à escrita, professores pouco letrados e que ainda utilizam métodos de ensino pouco eficazes e contato restrito com imagens, materiais escritos, principalmente livros de histórias e gibis.

Hoje, ainda podemos dizer que as práticas de leitura e escrita na escola estão cada vez mais tomando configuração de uma aprendizagem que não leva em consideração as experiências de linguagem que a criança pratica fora do ambiente escolar. O trabalho está basicamente voltado para a memorização do alfabeto, para a aprendizagem das sílabas e a leitura de pequenos trechos de histórias que, muitas vezes, não despertam o interesse nem trabalham a criatividade e a imaginação, separando, por vezes, a oralidade da escrita.

Para Kleiman (2008, p. 45):

Uma prática escolar que visa o domínio da escrita para a produção de um texto expositivo abstrato, internamente consistente, pressupõe uma separação polarizada entre oralidade e a escrita. Por isso, para ser coerente com essa concepção, a prática escolar deveria se fundamentar numa análise das diferenças entre ambas modalidades, começando por aquelas diferenças que ocorrem da transmutação de uma

mensagem de um meio fônico para o visual que se centram na fugacidade de uma versus a permanência da outra [...].

A escola é uma instituição social que tem como uma de suas funções “tornar letrados” os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumentos para interagir de modo ativo com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento científico e com o modo de construir a própria ciência (Oliveira, 2008, p. 155).

Segundo a mesma autora (2008, p. 156), a escola é, então, "um lugar social, onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência como modo de construção do conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, interferindo sobre os modos de pensamentos das crianças".

Na instituição escolar, o conhecimento em si mesmo é objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independente das ligações desses conhecimentos com a vida e experiências concretas das crianças. Para ela, “as práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e ação metacognitiva. Favorecem também o aprendizado de formas de controle de produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares” (Oliveira, 2008, p. 156).

Já Signori (2008, p.162) diz que a escola é o principal, senão único, meio de acesso ao letramento valorizado pela sociedade burocrática, então, “quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a performance do indivíduo na comunicação social”.

A criança letrada e, portanto, conseqüentemente escolarizada, é considerada a mais apta a raciocinar, agir e avaliar durante seu processo de aprendizagem.

Assim Signori (2008, p. 180),

As práticas escolares prestigiadas pela sociedade burocrática, passam a determinar os padrões discursivos reguladores do aceitável e do não aceitável, do pertinente e do não pertinente na comunicação social. Da mesma forma, saber ou não manipular os meios linguísticos necessários passa a ser uma prova da capacidade de reflexão e de domínio do conhecimento

Para Soares, citada por Signori (2008, p. 202), “o fracasso da escola brasileira em alfabetizar está ligado à conquista pelas camadas populares do acesso ao ensino”. E continua:

A acelerada democratização do acesso à escola não se tem feito acompanhar da necessária transformação dessa escola, transformação que a tornasse competente para servir àqueles que vêm conquistando o direito a ela; por isso o fracasso escolar, particularmente na alfabetização (principalmente no 1º ano, cujo objetivo principal é a aquisição da leitura e da escrita).

Para Chiarelli citado por Kleiman (2008, p. 264):

Alfabetização não pode ser o treinamento mecanizado do contar repetitivo, nem da reprodução gráfica de sinais, meras garatujas que alguém consagre pela rubrica mecânica, como aparente identidade pessoal. Alfabetizar é a etapa inicial de um processo dinâmico que deve levar à universalização da educação básica. E abrir a porteira para a estrada do saber mais do conhecer melhor, ensejando conviver mais participativamente.

Podemos dizer que o professor tem um importante papel na alfabetização das crianças. Cabe a ele garantir o acesso a uma grande diversidade de gêneros textuais (literários, reportagens, manuais, anúncios, etc) e apresentá-los no contexto em que esses serão utilizados para que as crianças compreendam a função de cada um deles no seu dia a dia.

A escola deve ensinar as crianças a compreenderem o que estão lendo e não apenas promover a memorização do texto escrito. Mesmo não dominando o sistema alfabético, a criança se apoia na experiência do professor e no conhecimento da postura de quem lê e escreve, ou seja, ela imita um gesto porque já sabe que ele faz sentido e faz parte do aprendizado.

Quando os textos não são cópias do modelo da lousa, eles representam muito mais para as crianças. Eles mostram o esforço e a superação, sem o auxílio do adulto, tanto em termos de significado e ortografia.

Nicolau (2003, p. 213) concorda com essas ideias quando diz que a aproximação às funções e aos significados da escrita é mais marcante quando as crianças são estimuladas a ouvir histórias, folhear e ler imagens de livros com e sem texto, inventar histórias, dramatizando-as, recontando-as, relatar experiências, descobrir o significado de cartazes expostos nas ruas, comentar

acerca de programas assistidos na televisão, enfim, quando a leitura e a escrita fazem sentido para a criança.

2.2. O papel das experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil

Nessa parte do capítulo falaremos sobre a importância do ambiente e das atividades de sala de aula para a aprendizagem da linguagem escrita das crianças na Educação Infantil.

Segundo Lucas (2008, p. 153),

[...] A história dos últimos trinta anos da educação das crianças pequenas no Brasil poderia ser sintetizada como o movimento em busca da superação das funções assistencialista e preparatória, em direção a uma Educação Infantil de caráter pedagógico, preocupada com o desenvolvimento integral das crianças e pautada na indissociabilidade dos atos de cuidar e educar.

Hoje, vivemos numa sociedade em que a escrita está presente de maneira intensa, pois desde pequenas as crianças entram em contato com materiais escritos e sob diferentes formas.

Para Ostetto (2004, p. 85),

A escrita, como tantos outros objetos culturais, também está presente na Educação Infantil. Todavia, para aproximar mais as crianças desse objeto simbólico de nossa cultura, não precisamos lançar mão daquele ditado antigo “a letra com sangue entra”, passando lições enfadonhas de copiar as letras, decorar o alfabeto, seguir o modelo, escrever na linha, etc. Será útil não esquecer, jamais, que a função primeira da Educação Infantil não é a alfabetização, aqui entendida como aquisição da base alfabética, sistemática e continuamente desenvolvida no Ensino Fundamental.

Portanto, a Educação Infantil é um local privilegiado para despertar o interesse da criança pelo mundo letrado, pois com as atividades voltadas para o lúdico, com as inúmeras possibilidades para estimular o interesse das crianças, o trabalho com a linguagem escrita pode ocorrer de maneira consciente e intencional.

Kramer e Abramovay (1985) salientam que

As formas de representação e expressão sobre o mundo, acompanhando o processo de desenvolvimento da criança, vão

se diversificando e complexificando: de motoras e sensoriais (ação, movimento) para simbólicas (imitação, fala, desenho) e destas para codificadas (leitura e escrita). Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita consiste em uma parte de um amplo processo. Sendo a alfabetização compreendida dessa forma, dizem elas, pode-se concluir que a pré-escola pode duplamente contribuir para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que mostra para a criança a possibilidade de ler e escrever e promove a aquisição gradativa de novas formas de representação e interpretação do mundo (p.185).

Portanto, pode-se dizer que:

Estimular o pré-escolar à aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe partir do universo vocabular das crianças, de seus interesses, experiências de vida, expectativas e inquietações, e, portanto, considerar a alfabetização um processo de compreensão do sistema de escrita, inserido em outro processo mais amplo que implica a aprendizagem da linguagem escrita e de seus usos possíveis – o letramento; conseqüentemente, do valor simbólico da linguagem enquanto veículo de cultura (Nicolau, 2003, p. 227-8).

A sala de aula deverá ser um universo com infinitos estímulos: cartazes com o nome das crianças e com a rotina diária, lista dos aniversariantes do mês, além de recados e bilhetes encaminhados diariamente para as famílias. A escrita, nesse caso, se apresenta de forma funcional, pois para Vygotski (1999, p. 156) é um auxiliar importante da organização do cotidiano das crianças.

O grande desafio da Educação Infantil está exatamente, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização, construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito. Antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predominam o mito da precocidade e o mito da superespecialização, alimentados pela lógica da competitividade (Britto citado por Lucas, 2008, p. 190).

No entanto, o fato de frequentar a Educação Infantil não garante, segundo Kleiman (2008, p. 100) que a criança tenha oportunidade de letramento. Muitas vezes, nas escolas, a criança não tem contato com livros, revistas, gibis e nem é exposta a situações de letramento.

Em algumas situações, as histórias que as crianças ouvem são contadas sem nenhuma reflexão e discussão – é o contar pelo contar. O traçado também é ensinado nesse momento, mas sem estar associado ao nome das letras ou à função destas na escrita (Kleiman, 2008, p. 100). As crianças normalmente iniciam a aprendizagem da escrita com a cópia do cabeçalho da lousa, do nome de alguns animais e do nome dos colegas e do(a) professor(a). Assim, “ao iniciarem na 1ª série, essas crianças ainda apresentam um letramento incipiente e um conhecimento muito limitado da escrita, dos seus usos e funções. Porém, já apresentam uma experiência linguística que é o domínio da linguagem oral” (p. 100).

Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências vividas pelas crianças, maior será o seu interesse em compreender e dominar o sistema de escrita, pois, mesmo vindas de um ambiente em que a leitura e a escrita não tenham presença tão marcante, a escola entra com o papel de introduzir essas vivências para as crianças.

Para Luria (2006, p. 149), “o ato de escrever é um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo”. Aos poucos a criança começa perceber que além de desenhar as coisas e objetos, pode desenhar a fala.

Vygotski (1999, p. 141) relata alguns pontos importantes sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. Um deles é o gesto que segundo ele “é o signo inicial que contém a futura escrita da criança [...]. Os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são frequentemente, simples gestos que foram fixados”.

A criança na Educação Infantil se comunica muito por meio de expressões corporais. Devemos estar atentos a toda essa movimentação, pois, no início, esse é o seu modo de falar e se expressar. É importante que a sala de aula seja um local que proporcione espaço para esses gestos. O uso de espelhos, objetos, fantasias, caixas, etc poderão auxiliar nesse momento, enriquecendo a maneira de comunicação dos pequenos.

Além dos gestos, Vygotski (1999, p. 142) afirma que há ainda outros dois domínios ligados à origem dos signos escritos: o primeiro é o rabisco – uma forma de comunicar por meio do lápis e do papel algo que a criança quer expressar. O desenho é um estágio preliminar do desenvolvimento da escrita,

ou seja, inicialmente a criança desenha coisas e objetos para representar uma história ou até mesmo sua fala. Após essa etapa, a criança descobre que pode utilizar as letras para se expressar. É nesse momento que ocorre o desenvolvimento da escrita – quando a criança passa do desenho das coisas e dos objetos para o desenho das palavras.

Portanto, devemos valorizar cada traço que a criança faz no papel. O professor pode até perguntar para a criança o que ela desenhou ou até mesmo proporcionar situações de roda de conversa, onde cada uma poderá falar sobre seu desenho. Tal comunicação é importante para a aprendizagem posterior da leitura e da escrita.

O segundo domínio, que une os gestos e a linguagem escrita, diz respeito aos jogos das crianças que podem ser entendidos, segundo Vygotski (1999, p. 143), como “um sistema muito complexo de fala através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”.

Nesse sentido, a brincadeira de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita. Tais momentos devem ser garantidos diariamente na rotina da Educação Infantil.

Portanto, Vygotski (1999, p. 156) acredita que o ensino da escrita deve acontecer na Educação Infantil. No entanto, esse ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. A escrita deve ser ensinada naturalmente e não como um treinamento imposto, como acontece em muitas escolas de Educação Infantil, em que a criança deve copiar algumas palavras da lousa, que comumente não têm nenhum sentido, nem vínculo com os seus interesses e com o processo de aprendizagem. E quando perguntamos o que copiaram? Muitas nem sequer sabem responder ou respondem qualquer coisa só para dar uma resposta e agradar ao professor.

Na Educação Infantil, a aprendizagem deve estar focada na linguagem escrita e não na escrita das letras, pois copiar o alfabeto e algumas palavras do quadro-negro não garante que a criança aprenderá a ler e escrever de forma eficiente.

O papel do professor é muito importante, pois, para Vygostky, Luria e Leontiev (2006, p. 144), o processo de apropriação da leitura e da escrita passa necessariamente pela mediação do outro. “A escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente por mediação” e não como codificação e decodificação da palavra escrita.

Para Steyer (2001), citado por Lucas, (2008, p. 164), “são muitas as situações de leitura e escrita que podem ser criadas, desde que a professora acredite que as crianças podem ler e escrever na Educação Infantil” (p. 164).

Se as professoras da Educação Infantil estiverem convencidas em três aspectos, primeiro, que a Educação Infantil tem seu valor por si mesmo, segundo, que a língua escrita tem lugar na Educação Infantil, e, terceiro, que as crianças têm condições de ler e escrever na Educação Infantil, então bastará propor situações para as crianças e elas se porão a ler e escrever (Steyer, 2001, p. 151-2 citado por Lucas, 2008, p. 164).

Quando as situações propostas pelo professor fazem sentido e a criança mostra alegria ao ler e escrever uma palavra ou frase, a Educação Infantil cumpriu parte do seu papel.

Portanto, cabe, à pré-escola [...] oferecer modelos e solicitar mudanças no sistema escolar, ao menos ao nível das primeiras séries, de modo que estas revejam suas práticas e atendam melhor às características e necessidades da criança, que não perdeu a necessidade de brincar, movimentar-se e fantasiar só porque chegou aos bancos escolares (Maluf, 1987, p. 141-2, citado por Lucas, 2008, p.183).

Em relação à contribuição da aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, Ostetto (2004, p. 85) afirma que a Educação Infantil não pode, tal como acontece no Ensino Fundamental, transformar a linguagem escrita em um objeto escolar. Nas suas palavras:

É preciso, antes de tudo, não esquecer que a escrita está dentro da escola porque está fora dela, no mundo: a escrita não é um objeto escolar! É igualmente necessário pensar na função social da escrita: para que ler e escrever? Para fazer as lições escolares? Para repetir a palavra da professora? Para cumprir um objetivo escolar, destituído de sentido (Ostetto, 2004, p. 85).

O objetivo de introduzir a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil não deverá ser o de preparar para os anos subsequentes do Ensino Fundamental I, pois cabe a este nível valorizar o que as crianças

aprenderam no nível anterior e dar continuidade de forma que encontrem familiaridade com o que estão aprendendo, podendo estabelecer relações e até mesmo mostrar ao professor em que nível se encontram e este deverá abrir espaço para esse diálogo e, assim, dar o “próximo passo” a partir do que as crianças já aprenderam.

2.3. A aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: considerações sobre a continuidade da Educação Infantil

Nessa parte do trabalho temos como objetivo pensar sobre como as crianças se alfabetizam aos seis anos e se esse processo está voltado para a concepção de crianças leitoras e produtoras de textos.

Emília Ferreiro (1985) mostra que a criança, ao entrar na escola, sabe muito mais sobre a escrita do que se costuma supor; entretanto, não foi agindo solitariamente sobre objetos-portadores de texto que a criança construiu esses conhecimentos.

Ao ingressarem no 1º ano quando começa a ocorrer o ensino sistemático da leitura e da escrita, os pequenos já possuem uma grande competência linguística, geralmente não considerada pela escola.

A criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza "sem saber" (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos." A escrita ganha sentido para a criança na dependência do(s) sentido(s) que ela apresenta para os diferentes grupos sociais de inserção" (Rojo, 2008, p. 82).

Quando as crianças de meio social iletrado ou pouco letrado entram na escola e iniciam a aprendizagem da escrita, elas já apresentam um bom domínio da língua oral, embora essas habilidades comunicativas variem de criança para criança. Mesmo assim, ao iniciarem no 1º ano, já são capazes de interagir, expressando-se e fazendo sentido da fala do outro (Terzi, 2008, p. 91).

Assim, essa experiência linguística vai influenciar a aprendizagem da língua escrita, “uma vez que as modalidades orais e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial” (Terzi, 2008, p. 92).

No início do letramento, é "a escrita que representa parcialmente a fala e, posteriormente, é a fala que representa parcialmente a escrita (Kato, 1993 citado por Terzi, 2008, p. 92) .

Kato (1993, p. 11) apresenta um esquema em se visualiza esse movimento:

Fala 1 ► Escrita 1 ► Escrita 2 ► Fala 2

Ela explica: "A fala 1 é aquela do pré-letramento; a escrita 1 é a que pretende representar a fala da maneira mais natural possível; a escrita 2 é a que se torna quase autônoma da fala e a fala 2 é a que resulta do letramento" (1993, p. 12).

A criança na fase da alfabetização não usa necessariamente a mesma estratégia para escrever e para ler. "Normalmente, ela usa a estratégia fonológica (relacionada à forma da fala) apenas para escrever, mas não para ler" (Kato, 1993, p.122).

O que se propõe não é a posição utópica de exigir da criança, desde o início, um comportamento, em produção, de acordo com os cânones da gramática e das convenções ortográficas; nem uma posição facilitadora de alfabetização no dialeto da criança [...]. O que se propõe é que a iniciação à leitura se dê através de textos autênticos, escritos na norma padrão e a iniciação à produção escrita preveja um período inicial em que haja, por parte da escola, uma larga tolerância em relação aos desvios de ordem dilateral. A ênfase seria dada à fluência na escrita e não na precisão gramatical e ortográfica [...] (Kato, 1993, p. 123).

No entanto, Kato (1993, p. 30) relata que:

As altas taxas de fracasso na aprendizagem da escrita na escola parecem provar o contrário, ou seja, elas revelam que a criança não usa o conhecimento da linguagem oral para entender o funcionamento da língua escrita e isto é decorrente das práticas em sala de aula que não valorizam a linguagem oral no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao ler um livro infantil, a criança enriquece seus conhecimentos sobre as histórias em si e seus tópicos, sobre a estrutura textual e a escrita. Assim, o contato da criança desde cedo com as histórias infantis leva-a a desenvolver-se como leitora desde o período pré-escolar (Educação Infantil – de 0 a 5 anos) e esse contato a auxilia a acompanhar com maior facilidade os anos escolares posteriores (Terzi, 2008, p. 94).

Portanto,

O mundo da história possibilita estender a experiência da criança de tal forma que, através dele, ela passa a saber o que esperar das pessoas e lugares sem ter que se preocupar em separar, de forma absoluta, o real do imaginário [...] e à medida que amadurece, passa a ver a história não como um retrato do mundo como ele é, mas como poderia ser [...] (Kato, 1993, p. 117).

Algumas situações didáticas também devem fazer parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como, por exemplo, leitura em voz alta feita pelo(a) professor(a) para as crianças, leitura de textos reais feita pelos que ainda estão tentando ler, a escrita feita pelos que ainda estão aprendendo o sistema alfabético e a produção de texto oral com destino escrito, quando os alunos ditam e o(a) professor(a) escreve no quadro.

A aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser dada de forma pouco significativa. Não deve ser uma experiência descontextualizada, a criança deve encontrar prazer ao ler uma palavra nova ao até mesmo quando consegue ler uma frase.

Além de trabalhar com palavras e textos que são interessantes e fazem parte do universo das crianças, o professor deve utilizar também como estratégia no Ensino Fundamental I, o lúdico, ou seja, utilizar jogos e brincadeiras, pois estes contribuem muito para a aprendizagem da leitura e da escrita e demonstram também uma continuidade da aprendizagem iniciada na Educação Infantil.

A sala de aula do Ensino Fundamental, assim como ocorre na Educação Infantil, pode ter cantos lúdicos com cartazes informativos construídos pelas próprias crianças, uma biblioteca com livros, revistas, enciclopédias e gibis, jogos de construção, memória, dominó e quebra-cabeça que também pode ser confeccionado pelos próprios alunos, entre outros. Os ambientes externos também podem ser ricos de informações escritas.

Outros momentos importantes para desenvolver a linguagem escrita são as aulas de movimento e artes que fazem parte do currículo do Ensino Fundamental I. Por meio de brincadeiras motoras, a criança também pode aprender muito sobre a escrita, como por exemplo, na brincadeira de pular corda na qual deve recitar parlendas, e depois utilizá-las como estratégia de

escrita na sala de aula ou no momento de construir a regra de um jogo e depois registrá-la no papel.

Na aula de artes, por sua vez, o docente pode trabalhar com pintores famosos e pedir para as crianças registrarem fatos importantes das obras e da história de cada artista ou até mesmo algo próprio a sua obra, seja abstrata ou figurativa.

Portanto, a leitura e a escrita podem ser desenvolvidas tanto de forma desagradável, como de forma criativa. Cabe ao professor organizar momentos em que essa aprendizagem se torne interessante para as crianças, pois hoje é muito difícil encontrarmos uma criança que consiga permanecer quatro horas do seu dia copiando as tarefas da lousa sem demonstrar que essa tarefa não está sendo prazerosa e significativa.

Qual o sentido e o valor de saber ler e escrever na sociedade em que vivemos, é preciso, em relação às crianças, discutir o valor dessa linguagem tanto na vida delas – presente, imediata e cotidiana – quanto os motivos pelos quais ela existe neste planeta (Junqueira Filho, 2001, p. 142, citado por Lucas, 2008, p.198).

Mesmo utilizando diferentes estratégias para aprendizagem da leitura e da escrita, ainda encontramos em nosso país um quadro de insucesso nessa aprendizagem, pois muitas crianças ainda saem do 1º ano sem dominar o sistema alfabético. Considerando esse dado, o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo conceberam um programa, denominado **Ler e Escrever** no ano de 2007, para subsidiar os professores e gestores em ações que possibilitassem alfabetizar as crianças num processo que respeitasse seu tempo de aprendizagem e que fosse ao mesmo tempo prazeroso e significativo.

Elaboraram para isso um guia de planejamento e orientações defendendo o contato das crianças com diferentes tipos de textos, a escuta diária de histórias e a observação dos adultos lendo e escrevendo. Além disso, recomendava o guia que a escola oferecesse uma rotina de trabalho variada e que os professores fossem incentivadores das crianças durante todo o processo de aprendizagem.

2.3.1. Programa Ler e Escrever: Guia de planejamento e orientações didáticas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

A primeira fase do Programa “Ler e Escrever” teve início em 2007, com a implantação nas escolas da capital paulista, especialmente com a adoção da Bolsa Alfabetização, a partir do segundo semestre do ano, e com a formação de professores para a implantação do programa em sala de aula, em 2008. A Resolução SE 86, de 19 de dezembro de 2007 é que instituiu, para o ano de 2008, o Programa Ler e Escrever, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.

A Secretaria de Estado da Educação, considerando a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I, com relação às competências de ler e escrever, observadas nos resultados do Saresp 2005, a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo e a premência de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade, instituiu:

Art. 1º - A partir do ano de 2008, o Programa Ler e Escrever, com os seguintes objetivos:

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Art. 2º- integram o programa mencionado no artigo anterior, os projetos:

- I – Ler e Escrever no 1º ano do Ciclo I;
- II – Ler e Escrever no 2º ano do Ciclo I;
- III – Projeto Intensivo no Ciclo - 3º ano – PIC 3º ano;
- IV – Projeto Intensivo no Ciclo – 4º ano – PIC – 4º ano.

Parágrafo único – A atribuição das classes indicadas nos incisos deste artigo obedecerá às normas referentes à atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério contidas na Res. SE n.º 90/2005.

Art. 3º Os docentes, regentes de classe de 1º ao 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, envolvidos no Programa, farão jus à atribuição de mais 4 (quatro)

horas semanais, destinadas ao trabalho de planejamento e capacitação para os projetos.

Parágrafo único – O pagamento referente à carga horária complementar a que se refere o caput deste artigo é devido ao regente em exercício da respectiva classe, não sendo estendido em casos de afastamento a qualquer título.

O programa promoveu a capacitação de educadores conjugada às diretrizes, conceitos, formato e materiais de apoio que foram especialmente desenvolvidos para as ações da iniciativa, relacionadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para o 1º ano, o “Ler e Escrever” instituiu os projetos Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Bolsa Alfabetização, que permitiu a atuação de um aluno-pesquisador nessas classes. Além disso, há o material de apoio impresso específico para cada turma e a constante formação dos educadores envolvidos.

Os alunos-pesquisadores foram selecionados entre universitários dos cursos de graduação ou pós-graduação de Pedagogia e Letras indicados por instituições de ensino superior conveniadas. Eles contribuíram com os professores titulares das classes de 1º ano, auxiliando no atendimento às crianças em processo de alfabetização, na organização das aulas e na assistência aos alunos.

O Bolsa Alfabetização estabeleceu também uma importante ponte entre o âmbito universitário e a prática em sala de aula. Desse modo, o projeto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do Estado de São Paulo, contribui para a formação dos futuros professores do Ensino Fundamental.

Embora o foco dessa pesquisa seja o 1º ano, cabe ressaltar que o Programa “Ler e Escrever” também é implementado no 2º ano, a partir da formação dos educadores e da produção de materiais específicos para trabalhar de forma mais lúdica com as crianças e também no programa de integração de Ciclo (PIC) para 3º e 4º ano, nas quais as turmas são formadas por alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais.

Podemos dizer que tais projetos e documentos procuram viabilizar a qualificação do ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento tornado possível realizar com sucesso o Ensino Fundamental de nove anos e antecipando para seis anos a idade de entrada nesse segmento escolar. No entanto, muitos professores não realizam o que está nos documentos, e ainda utilizam práticas que não são adequadas para as crianças mais novas. O que acontece com esses professores que continuam ensinando a seu modo, sem seguir as diretrizes das instituições selecionadas para dar o suporte pedagógico para as crianças?

2.4. O papel dos professores no processo de aprendizagem da língua escrita

Alfabetizar não é uma tarefa para qualquer professor, mas somente para aqueles que têm conhecimentos suficientemente claros, seguros e completos a respeito de tudo o que pode acontecer no processo de alfabetização (Cagliari, Diante das Letras: a escrita na alfabetização. 1999, p. 224-5).

Os professores têm um papel fundamental na aprendizagem da escrita pelas crianças, principalmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A eles cabe a função de estimular e incentivar as crianças a encontrar sentido na linguagem escrita. Mas por que ainda existem, em nossas escolas, muitas crianças que se quer conseguem aprender a escrever o próprio nome?

Kato (1993, p. 135) pondera que “um dos fatores decisivos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita é o professor e as atitudes e concepções que determinam o tipo da sua intervenção escolar nesse processo”.

Se a concepção do professor em relação à linguagem escrita é a de sua total autonomia em relação à fala, ele fará pouco uso das habilidades e conhecimentos da língua oral que a criança traz para a escola. "Se sua concepção é de que a linguagem escrita é apenas a transcrição da fala culta, ele igualmente tenderá a ignorar a fala do aprendiz, a qual quase nunca atende à sua visão de fala ideal [...]" (Kato, 1993, p. 135).

Nessas circunstâncias, tanto um tipo de professor quanto o outro procurarão introduzir a criança novos conteúdos por meio de uma nova modalidade, "violando a tese já vista de que as novas formas são adquiridas pelas velhas funções e novas funções são adquiridas através das formas já conhecidas" (Kato, 1993, p. 135).

Para Bortoni (2008, p. 121),

[...] os professores, hoje em dia, seja porque já não são recrutados nas classes sociais de elite como antigamente, seja porque a sociedade toda se tornou mais permissiva, usam em sala de aula uma linguagem excessivamente descuidada, distante dos padrões outrora cultivados no domínio da escola.

Portanto, as atividades propostas pelos professores são muitas vezes inacessíveis para as crianças.

Além de tarefas que fazem pouco sentido para as crianças, elas ficam a maior parte do tempo seguindo as instruções do professor e têm pouca oportunidade de criar. Um indicador desse acontecimento é o fato de imediatamente após a professora terminar uma explicação sobre a tarefa a ser realizada, os alunos fazem questões como: "O que é para fazer, professora?". E durante a execução da tarefa pedem para que a professora diga qual é o próximo passo: "Eu já copiei, e agora o que eu faço?" (Oliveira, 2008, p. 151).

Essas falas demonstram a falta de autonomia que as crianças têm até para pensar. Parece que hoje elas apenas seguem instruções, tendo pouca participação ativa no processo de aprendizagem.

Assim, em situações escolares é comum haver inadequações no desempenho dos alunos em determinadas tarefas por "dificuldade no uso de formas de controle da produção, independente de seu domínio do conteúdo da tarefa" (Oliveira, 2008, p. 152).

Outro procedimento importante que tem relação com o controle de produção é o procedimento metacognitivo, que pode ser caracterizado, segundo Oliveira (2008, p. 152) como "as operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias ações intelectuais".

Para a mesma autora (2008, p. 152)

Esses são procedimentos que indicam consciência do sujeito a respeito de seus processos de pensamento, a qual lhe permite descrever e explicar esses processos a outras pessoas;

envolvem também uma busca intencional de estratégias adequadas a cada tarefa específica a partir da consciência de que a diversas regras e princípios possíveis de serem utilizados na solução de problemas.

Há poucas situações em que observamos procedimentos metacognitivos em sala de aula. O fato de a professora muitas vezes dar as respostas “prontas” para as crianças ou até mesmo de exigir formas de pensamentos rudimentares durante a execução de uma tarefa faz com que os alunos evoluam pouco na formas de pensamentos e na formação de novos conceitos. Por exemplo, nas atividades de linguagem escrita, quando a criança precisa completar as frases usando determinada sílaba (DA, DE, DI, DO, DU). A criança até fornece a resposta correta, no entanto, esse tipo de atividade não diz respeito às ações intelectuais para que aconteça um avanço no seu pensamento e possa explicar tal processo para os adultos ou alunos que fazem parte do seu ambiente social.

O professor deverá entender o processo de aquisição de conhecimento da criança e o que ela faz para resolver um problema, isto é, deverá ter um conhecimento metacognitivo. Em outras palavras, para saber como ensinar algo para alguém é preciso entender o que e como esse alguém aprende em virtude da intervenção externa (Kato, 1993, p. 99).

Para Nicolau (2003, p. 208), o professor tem um papel fundamental nesse processo de estimulação das linguagens, porque apesar de a criança ser essencialmente ativa e curiosa, as situações de aprendizagem, cuidadosamente planejadas, contribuem para que ela explore seu ambiente e aprimore as representações simbólicas e a solução de problemas.

Outro ponto importante e que muitos professores ainda não aceitam é o fato de que as crianças, muitas vezes, têm mais sucesso do que os professores ao ajudar outras crianças a aprender, pois elas trazem para o brincar diferentes experiências e conhecimentos que compartilham durante as situações lúdicas. “Quando uma criança demonstra um aspecto novo de letramento, ela fica imediatamente disponível para outras. Dessa maneira os significados do letramento são negociados pelos membros de grupo durante o brincar” (Hall, 2006, p. 137).

Como podemos delimitar, então, o que e como ensinar, sem ter algumas hipóteses referentes ao que o sujeito aprende através do contato com o objeto da aprendizagem, através das suas estruturas cognitivas e da interação com um outro sujeito agente?

Os professores devem repensar os procedimentos que utilizam em sala de aula para a criança aprender. Eles devem estar envolvidos com o processo de aprendizagem, principalmente quando a criança ingressa no 1º ano e o que era basicamente lúdico na Educação Infantil passa a ser mais sistemático no Fundamental.

A leitura e a escrita não podem ser consideradas tarefas isoladas e carentes de sentido, mas têm que ter relação com as experiências da criança e responder às “exigências funcionais de sua realidade imediata” (Stemmer, 2007, p. 142).

O ambiente de sala de aula deve ser acolhedor, ou seja, organizado pelo professor em conjunto com as próprias crianças, pois de maneira coletiva podem ampliar seus conhecimentos com maior liberdade para criar suas próprias narrativas.

Ao construir um texto, se a criança pergunta, por exemplo, com qual letra se escreve determinada palavra e o professor, ao responder “O que você acha?” ou “Escreve do seu jeito”, está negando para essa criança a transmissão de um conhecimento que, muitas vezes, pode dar uma pista para a aquisição de outros. Para Cagliari (1999, p. 225) citado por Stemmer, (2007, p. 138) “negar a transmissão de um conhecimento, restringindo ou até mesmo negando a atividade de ensinar do professor é um grande equívoco educacional”.

Portanto, os professores, como participantes ativos da aprendizagem das crianças, devem fornecer um meio propício para que elas pensem sobre seu processo de aquisição de conhecimento, possam utilizar-se do procedimento de metacognição e “se apropriem dos artefatos culturais produzidos pela humanidade” (Stemmer, 2007, p. 140).

Além disso, “se tiver ainda uma visão clara dos processos envolvidos na leitura e na redação, poderá também intervir com atividades bem planejadas para ajudar o aluno a complementar as habilidades já adquiridas e

diagnosticar não só suas próprias dificuldades, mas também as falhas de suas hipóteses quanto a esses processos” (Kato, 1993, p. 135).

Capítulo 3 – Desenvolvimento e aprendizagem infantil: as contribuições da perspectiva vygotskiana no contexto de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I

Neste capítulo, enfatizaremos a importância dos estudos de Vygotski para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para esse estudioso, o avanço no desenvolvimento da criança não se deve somente a fatores biológicos-maturacionais, mas também se deve ao contato que ela tem desde cedo com o seu ambiente social e cultural. Essas condições ambientais exercem diferentes tipos de influências e provocam variados tipos de atitudes. Cabe à criança atribuir sentido e significado para essas situações, ou seja, cada criança, de modo muito particular, interpreta, vivencia e se relaciona com as situações do cotidiano de formas diferentes.

Para Vygotski (1999), o desenvolvimento não é uma acumulação lenta de mudanças unitárias, mas “um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos” (p. 162).

O mesmo autor afirma que

Para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas [a biológica e a cultural] [...]. Para estudar esse processo, o investigador deve estudar ambos os componentes e as leis que governam seu entrelaçamento em cada estágio do desenvolvimento (Vygotski, 1999, p. 164).

Para poder entender o desenvolvimento da criança, precisamos conhecer de onde ela veio, como são os hábitos e costumes da sua família e da comunidade em que vive, pois nesses espaços ela terá oportunidade de conhecer o mundo em que vive e se apropriar dele. Esses dados são importantes também no momento em que ela ingressa na escola, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I, pois ela traz do ambiente os

traços da sua cultura, e o professor que estiver interagindo com ela deve respeitar esses fatores.

Vygotski (1999, p. 164) pondera ainda que o organismo dos seres humanos possui um alto grau de plasticidade e, por esse motivo, a criança tem capacidade de agir e transformar o meio ambiente de acordo com os meios culturais e sociais em que está inserida, ou seja, mesmo vivenciando determinados fenômenos da sua cultura, ao entrar no ambiente escolar, ela passa a interagir com outras crianças, que têm diferentes valores e costumes, e é nesse ambiente que haverá trocas de experiência, em que cada um poderá trazer um pouco de suas vivências de fora da escola e compartilhar com os colegas.

Por exemplo, uma criança que ingressa no Ensino Fundamental vinda de outro país poderá trocar com as crianças do Brasil um pouco dos hábitos e costumes, as brincadeiras, as formas de escrita, etc.

Outro fator importante apontado pelos estudos de Vygotski é que o desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas. Para adquirir tal controle, a criança aprende a usar signos, convertendo essas funções mentais “naturais” em funções culturais mediadas por esses signos (1999, p. 165).

Do mesmo modo, um aspecto importante da condição humana que tem início na infância é a criação e o uso de estímulos auxiliares⁸ e através desses estímulos a criança passa a interagir no ambiente (Vygotski, 1999, p. 163).

Nos seus estudos, ele enfatiza que no processo de desenvolvimento das crianças há duas estruturas envolvidas: as estruturas elementares, constituídas principalmente por fatores biológicos; e as estruturas superiores, que emergem do desenvolvimento cultural e social. Sobre as estruturas superiores, Vygostsky comenta que:

“Funções psicológicas superiores não se encontram superpostas, como um andar superior, sobre os processos elementares; elas representam novos sistemas psicológicos.” Tais sistemas são adaptativos em relação às

⁸ Vygotski (1999, p. 164) considera como estímulos auxiliares os instrumentos da cultura na qual a criança nasce, a linguagem das pessoas que se relacionam com ela e os instrumentos produzidos pelas próprias crianças, incluindo nesse caso, o uso do próprio corpo.

tarefas que a criança enfrenta e em relação ao seu estágio de desenvolvimento (1999, p. 166).

Nesse caso, a escola tem a função de proporcionar uma grande quantidade de experiências para as crianças, visto que a aprendizagem de novos conhecimentos fará com que elas construam novos conceitos e ocorra a transição dos processos elementares para processos superiores. Por exemplo, a criança desde cedo tem contato com diferentes objetos que são naturais do seu meio ambiente, mas ela só saberá a função de cada um quando agir sobre eles, enfrentando desafios. Uma criança de dois anos já pegou em diferentes tipos de bola, desde muito cedo (antes mesmo de completar seu primeiro ano de vida), mas ela só saberá que um tipo de bola é para chutar e o outro para jogar com as mãos quando vivenciar essa experiência, provavelmente quando ingressar na escola e estiver interagindo com outros colegas.

Para Vygotski (1999, p. 109) ainda, o processo de aprendizado das crianças não pode ser reduzido apenas à formação de habilidades ou à aquisição de capacidades para pensar, mas também deve envolver a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. Portanto, o professor desde cedo deve oferecer uma diversidade de experiências, fazer com que as crianças pensem e resolvam os problemas de forma autônoma, sem dar a resposta pronta para cada situação.

Ainda em relação ao aprendizado das crianças, Vygotski (1999, p. 110) afirma que esse aprendizado "[...] começa muito antes de elas frequentarem a escola fundamental. Qualquer situação de aprendizado que a criança defronta na escola tem sempre uma história prévia". Por exemplo, quando a criança começa a estudar Matemática no 1º ano, ela já teve, muito antes de entrar na escola, contato com as noções de quantidade, tamanho, forma, etc. Os bebês, quando começam a interagir com os objetos, já principiam a adquirir essas noções. Por exemplo, ao manipularem uma bola de espuma colorida ou quadrados de madeira de diferentes tamanhos, as crianças já adquirem certas noções matemáticas que poderão utilizar futuramente na escola.

Mas, para esse mesmo autor, o aprendizado que a criança tem na Educação Infantil difere do aprendizado que terá na idade escolar (Ensino

Fundamental I), pois, neste último, há elementos especificamente novos e sistematizados. Porém, a sistematização não é o único fator: há também "o aprendizado escolar [que] produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança" (1999, p. 110) e o que explica esse fato é, segundo Vygotski (1999, p.110), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁹.

Normalmente, a escola estabelece que a aprendizagem das crianças deve ser combinada com o seu nível de desenvolvimento, ou seja, a instituição estabelece, por exemplo, que para aprender a ler e escrever a criança deve ter 5 anos e que para aprender a realizar contas de adição, 6 anos, e isto é tomado como indicativo da capacidade mental das crianças.

Em relação ao desenvolvimento, Vygotski aponta dois níveis: o primeiro pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, "o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (Vygotski, 1999, p. 111), ou seja, tudo aquilo que a criança consegue resolver e executar sozinha, sem auxílio do adulto ou de outras crianças mais experientes.

No entanto, Vygotski (1999, p. 111) considera que "aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha".

Portanto, o segundo nível de desenvolvimento, de acordo com o teórico, é o desenvolvimento potencial, caracterizado pelas funções que estão em processo de amadurecimento, presentes no seu estado embrionário. A solução de problemas é supervisionada por um adulto ou com a colaboração de crianças mais experientes. Nesse caso, uma pequena pista na solução de uma tarefa, faz com que a criança dê um impulso no seu desenvolvimento e consiga futuramente resolver sozinha os problemas.

Mas, infelizmente, muitos educadores ainda não reconhecem a importância dessa interação do adulto com a criança e/ou da criança com a criança mais experiente no processo de aprendizagem. Esse não

⁹ É a distância entre o desenvolvimento real (tarefas que as crianças executam sozinhas de forma independente) e o desenvolvimento potencial (tarefas em que as crianças precisam do auxílio de colegas ou outras pessoas com mais experiência).

reconhecimento acaba limitando o desenvolvimento intelectual de muitos alunos, “suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas e não socialmente facilitadas” (Vygotski, 1999, p. 168).

Por exemplo, se a professora pede para as crianças realizarem uma lista dos animais terrestres e marinhos durante a aula de Ciências Naturais, ela pode propor que a lista seja realizada em duplas heterogêneas, nas quais a criança com mais competência na escrita poderá auxiliar aquela que está em processo de aquisição, e juntas construirão um conhecimento compartilhado com seus colegas.

Vygotski (1999, p.112) demonstrou também em sua pesquisa que não é necessariamente a idade da criança que indica o seu nível de desenvolvimento, mas suas experiências anteriores e a capacidade de resolver determinados problemas.

Para o estudioso, o que demonstra, no entanto, o nível de desenvolvimento da criança é a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja:

A distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação do adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1999, p. 112).

Ainda segundo Vygotski (1999, p. 113), em idade pré-escolar as crianças estão na maioria das competências no seu nível de desenvolvimento proximal e quando ingressam no Fundamental I, se o professor souber valorizar os conhecimentos prévios, elas poderão transformar o que era, no passado, desenvolvimento proximal, em desenvolvimento real. Por exemplo, a criança na Educação Infantil já conhece os números e sabe muitas vezes representá-los no papel. Quando essas crianças ingressam no Ensino Fundamental I, o professor pode retomar esse conhecimento, mas não como se elas nunca tivessem visto os números na vida, mas proporcionar, por exemplo, jogos em que demonstrem o que já sabem. O jogo de boliche é uma ótima oportunidade de realizar esse trabalho, por ser algo interessante para que trabalhem os conceitos de numerais e suas correspondências de maneira lúdica e prazerosa.

De tal modo,

[...] a Zona de Desenvolvimento Proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação [...]. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal (Vygotski, 1999, p. 113).

Cabe lembrar também que, nem sempre a criança mais experiente em uma área, se destaca em todas as outras. Nesse caso, é importante que se valorize cada criança com suas habilidades: a mais experiente em Matemática pode ser auxiliada por aquela que domina mais as artes; a que domina a área corporal pode auxiliar a criança que tem maior fluência em leitura e escrita durante um jogo no pátio.

É necessário que o ambiente escolar dê estímulo para o aprendizado das múltiplas linguagens das crianças, esteja ela na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I.

Em relação ao aprendizado das crianças, Vygotski (1999, p. 117) acredita que

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com os seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições de desenvolvimento independentes das crianças.

Vygotski (1999, p. 118) afirma que o aprendizado, portanto, não é desenvolvimento. O aprendizado pensado e organizado adequadamente resulta em desenvolvimento mental e coloca em movimento outros processos de desenvolvimento que seriam impossíveis se não fosse o contato das crianças com seu ambiente social e cultural e com outros adultos e crianças.

Assim, Vygotski (1999, p. 118) concluiu nos seus estudos que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. “O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta

atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.”

Afirma ainda que o aprendizado é um processo social, que o diálogo e as diversas funções da linguagem e o desenvolvimento cognitivo mediado são fundamentais para que a criança adquira novos conhecimentos. “A simples exposição das crianças a novos materiais através de exposições orais não permite a orientação por adultos nem a colaboração de companheiros [...]” (Vygotski, 1999, p. 175).

Nesse caso, cabe aos educadores auxiliarem para que os processos internos de desenvolvimento sejam estimulados ao longo do processo de ensino, pois, segundo Vygotski (1999, p. 176),

O ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus níveis de desenvolvimento real para fazer com que as capacidades e funções emergentes possam aflorar.

3.1. A importância do brinquedo e das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças

Vygotski durante sua pesquisa sobre o aprendizado e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental I, destacou a importância de valorizar o brinquedo e as brincadeiras no cotidiano escolar.

No brinquedo e na brincadeira, os desejos não realizáveis das crianças no mundo real podem se concretizar, pois ela se envolve num mundo ilusório, que se desenrola na imaginação; esta que, segundo Vygotski (1999, p. 122), “é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...] e surge originalmente da ação”.

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores (Vygotski, 1999, p. 173). Por exemplo, ao brincar de “escolinha”, a maioria das crianças deseja assumir o papel do professor e, nesse momento, reproduzem fielmente as palavras que a sua professora na vida real utiliza na sala de aula; as atividades por ela

propostas e até as "brincas" que dá nos alunos que fazem mais bagunça durante as atividades.

Desse modo, Vygotski afirma que "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos" (1999, p. 126), ou seja, no brinquedo os objetos perdem sua força determinadora, pois a criança age diferente daquilo que ela vê. Por exemplo, é comum que as crianças, na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental I, se interessem em brincar com o cabo de vassoura, mas ao invés de realizar a atividade de varrer, elas transformam esse objeto em cavalos; bambolês em direções de automóveis; pequenas caixas de papelão em moradias, etc.

Portanto, é no brinquedo que "o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas [...]. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos" (Vygotski, 1999, p. 128).

Na etapa da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental I, a criança utiliza-se da sua imaginação para criar as próprias brincadeiras. É comum, por exemplo, pegarem seus lápis de cor e transformarem em objetos voadores ou até mesmo utilizarem os próprios livros de histórias como grandes torres e castelos. Tudo isso faz parte da brincadeira e da imaginação das crianças. Então, cabe aos professores perceberem esse processo e valorizarem essas manifestações, pois ainda é comum que se repreenda esse tipo de atividade dizendo, por exemplo, "lápis é para desenhar" ou "livro é para ler" e esquecem que os objetos adquirem uma outra função de brinquedo.

Para Vygotski (1999, p. 130),

A criança utiliza no brinquedo sua capacidade de separar o significado do objeto sem saber que o está fazendo [...]. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

Durante as brincadeiras, as crianças cumprem determinadas regras de comportamento. Por exemplo, durante uma brincadeira de "escolinha", a

professora deve seguir alguns padrões de comportamentos, assim como os alunos. São esses comportamentos que vão orientar a brincadeira e dar prazer às crianças.

Vygostki (1999, p. 131) afirma que nas situações de brinquedo a criança tem um maior autocontrole, pois ela deve ter força de vontade para renunciar a uma determinada atração, ou seja, ela experiencia a subordinação a regras ao renunciar a algo que quer e isto é o meio para se atingir o prazer que as brincadeiras proporcionam.

Assim, para esse mesmo autor (1999, p. 131) “o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo”, ou seja, no brinquedo, reino de espontaneidade e prazer, satisfazer às regras é uma fonte de prazer.

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejo. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vygotski, 1999, p. 131).

Se a criança consegue, durante uma situação de brincadeira, cumprir as regras e até mesmo abdicar dos seus desejos, futuramente terá maior facilidade em respeitar os combinados e agir numa esfera de moralidade ao longo das situações em grupo.

A criança, segundo Vygotski (1999, p. 132), não se comporta de forma puramente simbólica durante as brincadeiras; ela realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de suas experiências. Por exemplo, quando ela brinca de casinha e “faz comida para comer junto a sua filha”. O ato de comer é uma ação semiconsciente do comer real. “No brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto” (Vygotski, 1999, p. 132). O desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes durante as brincadeiras, ocorre quando a criança opera com o significado de ações.

Vygotski (1999, p. 133) afirma ainda que “o brinquedo não é um aspecto predominante na infância, mas é um fator muito importante no desenvolvimento [...] e as transformações internas no desenvolvimento das crianças surgem em consequência do brinquedo”. Durante as brincadeiras, o comportamento das crianças é oposto ao seu comportamento no dia a dia. “No

brinquedo, a ação está subordinada ao significado: já, na vida real, a ação domina o significado” (Vygotski, 1999, p. 133).

O brinquedo cria a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, pois ela age além do comportamento habitual da idade. No brinquedo, é como se ela fosse mais velha que na realidade. Por exemplo, quando a criança brinca de “supermercado” e assume a posição de operador de caixa ou gerente, ela vivencia uma função de um adulto e isto faz com que o seu desenvolvimento, que era potencial, se transforme em desenvolvimento real.

Ainda em relação ao desenvolvimento das crianças, Vygotski (1999, p. 136) pondera que a criação de uma situação imaginária pode ser considerada um meio para a criança desenvolver futuramente o pensamento abstrato. A criação de regras conduz as ações, com base nas quais será possível a divisão entre o trabalho e o brinquedo - divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental, ou seja, nessa fase o brinquedo torna-se uma forma de atividade limitada, que preenche um papel específico no seu desenvolvimento. “Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade” (1999, p. 136), em outras palavras, ela já consegue separar a situação imaginária das situações reais.

Podemos afirmar, portanto, que durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, as habilidades conceituais das crianças são adquiridas e expandidas por meio dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos. Nessas situações, a criança tem a capacidade de usar a imitação e a memória reproduzindo situações da vida real. E durante esse processo ela se desenvolve intelectualmente e adquire “um controle elementar do pensamento abstrato” (Vygotski, 1999, p. 173).

Cabe aos professores proporcionarem situações nas quais as crianças possam brincar e interagir com seus colegas, principalmente no Ensino Fundamental em que as atividades são mais sistematizadas e as salas de aula organizadas de forma que a criança venha à escola apenas para “estudar”. É fundamental que os brinquedos estejam ao alcance e que elas possam brincar e usar a imaginação, pois o lúdico contribui muito para a aquisição de conceitos e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem.

3.2. A formação de conceitos na infância

Na infância, a criança, durante grande parte do seu dia, está voltada para entender o mundo social e cultural que a cerca, bem como resolver tarefas e problemas que surgem e fazem parte do ciclo do seu desenvolvimento. Durante essas tarefas, a criança constrói conceitos que serão responsáveis pelas mudanças no seu pensamento e pela forma de atuarem na sociedade.

Para Vygotski (2008, p. 67), a formação de conceitos é "um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo", ou seja, um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema e a presença de condições externas favoráveis a uma interligação entre a palavra e o objeto, não é suficiente para a criação de um conceito.

O mesmo autor afirma ainda que a formação de conceitos é um processo orientado para um objetivo, uma série de operações que servem de passos em direção a um objetivo final. "A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não levam, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que possa ser resolvido pela formação de novos conceitos" (2008, p. 68).

Portanto, podemos dizer que para a criança poder construir novos conceitos, ela deve utilizar os que já possui anteriormente, ou seja, ao pensar na passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, é necessário que o professor esteja atento para os conceitos que a criança já elaborou no Ensino Infantil e possa utilizá-los para a aquisição de novos. Por exemplo, nas atividades de aritmética em que a criança na Educação Infantil já teve acesso às noções de quantidades, distância, cores, etc, e quando ingressa no 1º ano, muitos educadores não levam em consideração esses conceitos adquiridos e começam a ensinar como se as crianças fossem um "balde vazio", sem experiências anteriores.

Outro exemplo importante é que "as palavras, quando a criança é pequena, também exercem a função de conceitos e podem servir de meio de comunicação muito antes de atingir o nível de conceito característico do

pensamento plenamente desenvolvido” (Vygotski, 2008, p. 69). A palavra, entretanto, é considerada como signo que “em princípio tem o papel de meio na formação de conceitos e, posteriormente torna-se seu símbolo” (p. 69-70).

Durante os estudos realizados em relação à formação de conceitos, Vygotski e seus colaboradores teceram algumas considerações:

- O desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais formam a base psicológica do processo de formação de conceitos que amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade;
- A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência, etc. Todas essas funções são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos;
- As relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento afetam o desenvolvimento de conceitos, pois interfere no raciocínio e no conteúdo da tarefa (Vygotski, 2008, p. 73).

Os estudos de Vygotski (2008, p. 74) também demonstram que a formação de conceitos passa por três fases:

- A **primeira fase** inicia-se quando a criança pequena agrupa alguns objetos numa agregação desorganizada (amontoados) para solucionar um problema que os adultos resolveriam com a formação de um novo conceito. Esse amontoado de objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento revela uma “extensão difusa e não direcionada do significado do signo (palavra artificial) a objetos naturalmente não relacionados entre si e ocasionalmente relacionados na percepção da criança”. Um exemplo que demonstra essa primeira fase da criança na formação de conceitos é quando ela pega diferentes brinquedos e os coloca dentro de uma caixa e o adulto que está próximo “organiza” tais brinquedos por categorias: carrinhos de um lado, blocos de madeira de outro, e quando a criança observa tal organização, rapidamente desorganiza os brinquedos novamente e reorganiza de sua maneira (amontoados de objetos).

Vygotski (2008, p. 75) estrutura essa primeira fase de formação de conceitos da criança em três estágios:

1) Tentativa e erro no desenvolvimento do pensamento: caracterizado pela organização dos objetos pelas crianças ao acaso, uma mera suposição ou tentativa, ou seja, um objeto substitui outro quando se prova que a primeira suposição estava errada, quando um adulto mostra para a criança uma nova organização dos objetos.

2) Nesse segundo estágio, a organização do campo visual da criança é que compõe a posição dos objetos, ou seja, “a imagem ou grupos sincréticos formam-se como resultado da continuidade no tempo ou no espaço dos elementos isolados, ou pelo fato de serem inseridos em alguma outra relação mais complexa pela percepção imediata da criança” (p. 75).

3) No terceiro estágio da primeira fase da formação de conceitos,

A imagem sincrética assenta-se numa base mais complexa: compõe-se de elementos tirados de grupos ou amontoados diferentes, que já foram formados pela criança da maneira descrita acima". Esses elementos recombinados não apresentam elos intrínsecos entre si, de modo que a nova formação tem a mesma 'coerência incoerente' dos primeiros amontoados.

A diferença está que, ao tentar dar significado a uma nova palavra, a criança o faz por meio de uma operação mais elaborada que não resulta em uma ordem diferente que a simples agregação de amontoados. (p.76).

Usando o primeiro exemplo, em que o adulto organiza os brinquedos por categorias (carrinho de um lado, bloco de madeira de outro, etc.), e a criança quando percebe a organização rapidamente “desorganiza ou reorganiza da sua forma”: o adulto pode tentar por meio das palavras dizer: “os carrinhos ficam aqui nessa caixa azul, os blocos nessa caixa vermelha, etc.”, mas, mesmo assim, a criança voltará a organizá-los de sua maneira, de acordo com suas impressões subjetivas.

Segundo Vygotski (2008, p. 76) "a **segunda fase** mais importante na trajetória para a formação de conceitos abrange muitas variações de um tipo de pensamento chamado de pensamento por complexos” (pensamento mais coerente e objetivo). Agora, os objetos são organizados na mente da criança não apenas pelas impressões subjetivas dela, mas também em virtude das

relações que de fato existem entre esses objetos. Essa é uma nova aquisição, uma passagem para um nível mais elevado.

Um exemplo dessa fase é quando uma criança ao brincar com seus carrinhos no posto de gasolina não permite que o adulto insira na sua brincadeira um elemento diferente daqueles que são “permitidos” num posto de gasolina (carros, tanques, óleo, pneu, etc). Se o adulto, por exemplo, tentar colocar uma maçã ou qualquer outra fruta de plástico dentro do posto, a criança logo dirá que esse objeto não faz parte da brincadeira.

Para Vygotski (2008, p. 76), quando a criança já alcançou esse nível, já superou parcialmente seu egocentrismo e esse é um passo decisivo para se afastar do sincretismo¹⁰ e caminhar em direção ao pensamento objetivo[...], embora não reflita ainda o modo de pensamento conceitual.

O mesmo autor explica também que “em um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, e não abstratas e lógicas [...], portanto um complexo é, antes de qualquer coisa, um agrupamento concreto dos objetos unidos por ligações factuais” (2008, p. 77).

Destarte, as ligações que se criam, assim como as que ele ajuda criar, carecem de unidade lógica, ou seja, qualquer conexão factualmente presente pode levar à inclusão de um determinado elemento por complexo e essa é a diferença principal entre um complexo e um conceito (Vygotski, 2008, p. 77).

Durante as suas investigações, Vygotski (2008, p. 77) observou cinco tipos de complexos: o associativo, por coleções, em cadeias, o difuso e o pseudoconceito.

O complexo associativo baseia-se num objeto inicial recebido pela criança, o qual a mesma domina como grupo (bloco de cor vermelha) e os outros objetos que a criança recebe posteriormente que se assemelhem a este primeiro grupo (objeto da mesma cor, por exemplo, uma bola, uma fruta ou um carrinho vermelhos), o que faz com que a ela o inclua no grupo (Vygotski, 2008, p. 78). Segundo o mesmo autor, “a palavra para a criança nesse estágio deixa de ser o nome próprio de um objeto isolado e torna-se o nome da família

¹⁰ Sincretismo é a capacidade de a criança pensar por meio de categorias, de conceitos, processo este que se firma no término da primeira infância.

de um grupo de objetos relacionados entre si de muitas formas" (Vygotski, 2008, p. 78).

O complexo por coleções é caracterizado pela combinação de objetos ou das impressões concretas que eles, grupos que se assemelham a coleções, provocam na criança. "Assim, os objetos são agrupados com base em algumas características que os tornam diferentes e, conseqüentemente, complementares entre si". Por exemplo, ao oferecer para a criança blocos de diferentes cores e formas, ela escolhe determinados objetos por serem complementares uns aos outros, por exemplo, em vez de escolher os objetos (círculo, quadrado e triângulo vermelhos), ela escolhia todos os círculos (azul, amarelo e vermelho) e constituía um grupo.

"Esse estágio (complexo por coleções) é longo e persistente do desenvolvimento do pensamento infantil e tem suas raízes nas experiências práticas da criança, em que as coleções de coisas complementares formam um conjunto como um todo" (Vygotski, 2008, p. 79). Por exemplo, em uma brincadeira de casinha, a criança, para fazer comida para "seu filhinho", precisa de uma panelinha, uma colher, comidas de plástico, prato, garfo etc. A brincadeira de casinha só se efetiva se ela tiver em suas mãos todos os elementos que julga necessário para que a brincadeira aconteça. Se, por acaso, ela não encontrar a colher, poderá alegar que o "seu filhinho" ficará sem a "comidinha", pois para fazer a comida é necessário a colher. Vygotski (2008, p. 79) afirma, portanto, que "o complexo de coleções é um agrupamento de objetos com base em sua participação na mesma operação prática - em sua cooperação funcional".

O terceiro estágio do pensamento por complexo é denominado complexo em cadeia: "uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significados de um elo para o outro" (Vygotski, 2008, p. 79). Nesse estágio, cada objeto tem sua importância, ou seja, a criança poderá inicialmente escolher um círculo verde e agrupar os outros objetos de acordo com a amostra inicial (objetos da cor verde), mas quando lhe for oferecido um triângulo da cor azul, ela poderá substituir o objeto inicial (círculo verde) por outros, agora da cor azul. Nesse caso, "a amostra

original não tem uma importância fundamental. Cada objeto é tão importante quanto o primeiro e pode tornar-se ímã para uma série de objetos".

Segundo Vygotski (2008, p. 80),

O complexo de cadeia pode ser considerado como a mais pura forma do pensamento por complexos. Ao contrário do complexo associativo, cujos elementos são interligados por um elemento – o núcleo do complexo –, o complexo em cadeia não possui núcleo; há relações entre elementos isolados e mais nada.

O quarto tipo de complexo é denominado por Vygotski (2008, p. 81) como complexo difuso, caracterizado pela "fluidez do próprio atributo que une seus elementos. Grupos de objetos ou imagens perceptualmente concretos são formados por meio de conexões difusas e indeterminadas". No caso, quando oferecemos para as crianças quadrados da cor vermelha, e logo em seguida outras formas geométricas com quatro lados, essas formas poderiam levá-la a encontrar outras formas (hexágonos, pentágonos) que por sua vez levariam aos círculos, etc. A cor também poderia ser flutuante e variável, o vermelho levaria ao laranja que por sua vez levaria ao marrom, etc. Esse complexo, portanto, é tão indefinido que não tem limites na mente da criança, o grupo de objetos pode crescer pelo acréscimo de mais objetos ao grupo original.

O último tipo de complexo – a ponte entre os complexos e o estágio final e mais elevado do desenvolvimento da formação de conceitos – é chamado de pseudoconceito, porque "a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito, em sua essência é um complexo" (Vygotski, 2008, p. 82).

No entanto, o mesmo autor afirma que o pseudoconceito desempenha um papel predominante no pensamento da criança na vida real, e é importante como elo de transição entre o pensamento por complexo e a verdadeira formação de conceitos. Um exemplo do pseudoconceito é quando oferecemos para a criança, por exemplo, uma bola de plástico de cor azul e ela pega de dentro de uma cesta com bolas e quadrados coloridos, todos os objetos denominados "bola", pois estas que orientam o objeto inicial oferecido para a criança. Nesse caso, a criança se guia pela semelhança concreta

visível, formando apenas "um complexo associativo restrito a um determinado tipo de conexão perceptual" (Vygotski, 2008, p. 83).

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar (Educação Infantil),

Pela simples razão de que na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pelas crianças: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (Vygotski, 2008, p. 84).

O mesmo autor pondera ainda que "a própria atividade da criança para formar generalizações não é de forma alguma sufocada, embora em geral seja ocultada e direcionada para canais complicados devido à influência da fala dos adultos" (2008, p. 84).

Nesse sentido, é fundamental que o professor e os outros adultos que fazem parte do universo da criança introduzam em seus diálogos com as crianças palavras que são desconhecidas para as mesmas e quando estas questionarem seu significado, cabe aos adultos darem explicações coerentes, pois a criança está na fase da descoberta e são as palavras que irão conduzi-la para a formação de novos conceitos.

A linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão. No entanto, constrangido como se encontra, o pensamento da criança prossegue por esse caminho predeterminado, de maneira peculiar ao seu nível de desenvolvimento intelectual. O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra ao redor da qual a criança forma um complexo - com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos [...] (Vygotski, 2008, p. 85).

Vygotski (2008, p. 85) ressalta que o "pseudoconceito serve de elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos [...], um complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito".

A transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos não é percebida inicialmente pela criança porque os seus pseudoconceitos já coincidem [...] com os conceitos dos adultos", ou seja, ela começa a operar com o pensamento conceitual antes de ter consciência clara

dessas operações e esta é a regra para o desenvolvimento intelectual da criança.

A terceira fase da formação de conceitos não aparece necessariamente depois que o pensamento por complexo completou o seu curso de desenvolvimento. De forma rudimentar, de acordo com Vygotski (2008, p. 95), podem ser observadas muito antes de a criança começar a pensar por pseudoconceitos. Se o pensamento por complexos é uma raiz da formação de conceitos, as formas que caracterizam a terceira fase constituem a segunda raiz.

No entanto, o conceito desenvolvido vai além da unificação:

Para formar um conceito é necessário abstrair e isolar elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta. Na verdadeira formação de conceito é importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise (Vygotski, 2008, p. 95).

Quando oferecemos diferentes objetos de variadas cores e caixas com as cores correspondentes para as crianças e estas conseguem agrupá-los dentro das caixas fazendo correspondência às cores com o máximo grau de semelhança, podemos dizer que elas estão a caminho da abstração. Mais tarde, a criança já consegue agrupar os objetos não com máxima semelhança, mas com base em um único atributo, por exemplo, somente objetos quadrados ou somente objetos triangulares etc. Esta forma de conceito é denominada por Vygotski (2008, p. 96) de "conceitos potenciais".

Esses tipos de conceitos são de natureza primitiva e podem ser encontrados nas crianças pequenas, pois podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual como na esfera do pensamento prático, voltado para a ação (Vygotski, 2008, p. 96).

O mesmo autor afirma que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, a criança se orienta muito por seu pensamento prático, que tem papel importante na formação dos conceitos abstratos (2008, p. 98).

Logo, quando a criança está diante de atividades de Matemática, cabe ao professor fornecer materiais concretos para a resolução de problemas, como palitos de sorvete coloridos e tampas de garrafa, pois tais materiais

servirão de apoio para a realização das tarefas até o momento que a criança conseguir resolver os problemas utilizando apenas os conceitos abstratos.

Somente o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexo em sua fase mais avançada, permite à criança progredir até a formação de conceitos verdadeiros. Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se principal instrumento do pensamento (Vygotski, 2008, p. 98).

Ele ainda afirma:

Os processos que levam à formação dos conceitos evoluem ao longo de duas linhas principais. A primeira é a formação dos complexos: a criança agrupa diversos objetos sob um “nome de família” comum; esse processo passa por vários estágios. A segunda linha do desenvolvimento é a formação de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os casos, o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem (2008, p. 101).

A partir dessa ideia, é considerado fundamental que, durante as atividades na escola, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, a criança tenha possibilidade de falar e argumentar, escutar a opinião dos colegas e do professor, pois normalmente nessa interação, em que as linguagens: oral e escrita predominam de forma harmoniosa, ela consegue formar conceitos verdadeiros. Um exemplo é quando a professora pergunta sobre determinado assunto que está sendo trabalhado e possibilita que as crianças levantem hipóteses e respondam à professora expondo suas ideias.– Essa é uma grande oportunidade de construírem novos conhecimentos, pois a opinião de um pode favorecer os processos que estão em fase de amadurecimento em outros.

3.2.1. O desenvolvimento dos conceitos científicos na criança

Como vimos anteriormente, a criança desde cedo participa de experiências que contribuem para formação de conceitos. Esses conceitos serão utilizados em toda sua vida, principalmente na sua etapa de vida escolar.

Podemos dizer que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições externas e internas, ou seja, sob fatores do ambiente físico, social e

cultural (a sala de aula e a experiência pessoal da criança) e fatores biológicos (maturação).

Para Koffka citado por Vygotski (2008, p. 119) “a maturação de um órgão depende do seu funcionamento que se aperfeiçoa por meio da aprendizagem e da prática”. O autor acredita que o processo educacional é responsável por esse amadurecimento, ao promover a formação de novas estruturas mentais e o aperfeiçoamento das antigas: uma vez que a criança já formou certas estruturas ou aprendeu determinado conceito, ela será capaz de transportá-los para outras áreas.

Podemos utilizar como exemplo as aulas de Ciências, em que a criança aprende as características e diferenças entre as diversas espécies de animais e, posteriormente, ao fazer uma visita ao zoológico poderá transferir os conceitos aprendidos na escola para uma situação da vida diária, reconhecendo os diferentes tipos de animais e suas características.

Vygotski (2008, p. 119) observa ainda que os conhecimentos adquiridos em uma área do conhecimento podem transformar e reorganizar o pensamento infantil, fazendo com que a criança obtenha grandes progressos. Nesse caso, podemos criticar o ensino muitas vezes fragmentado - existe o momento para a Matemática, para o Português, para a Ciência, para as Artes, como se a criança estivesse dividida em muitos compartimentos. Durante a aula de Ciências, elas também aprendem a linguagem escrita ao elaborarem uma lista com os animais aquáticos e terrestres, e a Matemática quando classificam e ordenam os animais em mamíferos, répteis, peixes, etc.

Vygotski (2008, p. 120) afirma, nesse sentido, que “[...] o aprendizado de certas matérias desenvolve as faculdades mentais em geral, além de proporcionar o conhecimento da matéria e de habilidades específicas”, por exemplo, a consciência, a abstração, a memória seletiva, etc.

Vygotski e seus colaboradores (2008, p. 131) dividiram os conceitos aprendidos pelas crianças em conceitos científicos e cotidianos. Os conceitos cotidianos¹¹ são provenientes da experimentação direta da criança sobre o mundo real, são construídos a partir das suas experiências com o cotidiano (2008, p. 144). Esse tipo de conceito dará suporte para a criança poder

¹¹ Também chamados de “conceitos espontâneos” para Vygotski e seus colaboradores (2008).

construir futuramente os conceitos científicos, pois ambos são complementares para o desenvolvimento da criança.

Podemos afirmar que “ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois sua atenção está centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio pensamento” (Vygotski, 2008, p. 115).

No entanto, a escola muitas vezes trata os conceitos de forma descontextualizada, não considerando os conhecimentos e as experiências prévias que a criança já possui antes de ingressar na escola. Tais conceitos são importantes e podem servir de suporte para a construção de novos conhecimentos.

Já os conceitos científicos decorrem de conhecimentos sistematizados não construídos por meio da relação direta da criança com o meio ambiente. Nesse caso, a escola tem um importante papel para o contato da criança, ao utilizar tais conceitos e sua sistematização para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento de um conceito científico começa com a sua definição verbal e com sua operação em funções não espontâneas - ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos (Vygotski, 2008, p. 135).

Podemos dizer, então, que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto, ou seja, os conceitos espontâneos estão relacionados a uma situação concreta e os conceitos científicos a uma atitude mediada em relação a seu objeto (Vygotski, 2008, p. 135).

Um exemplo para esse processo é quando a criança aprende o percurso que a água faz até chegar à torneira das suas casas. Na escola, ela aprende que a água chega das chuvas até os postos de tratamento e lá ela passa por muitas etapas até que seja limpa e possa ser utilizada nas casas. Antes de entrar na escola, ela não tinha esse conhecimento: abria a torneira e possivelmente achava que a água que estava na torneira vinha da chuva (isso

é um conceito espontâneo, enquanto a aprendizagem do percurso da água é um conceito científico).

Vemos, então, que os conceitos científicos não são absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham um importante papel na sua aquisição (Vygotski, 2008, p. 109). Ele também afirma que “quando o currículo fornece material necessário, o desenvolvimento dos conceitos científicos ultrapassa o desenvolvimento dos conceitos cotidianos” (p. 132).

O aprendizado escolar desempenha um papel decisivo na conscientização da criança em relação aos seus próprios processos mentais.

Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de interrelações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferido a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (Vygotski, 2008, p. 115).

Ainda segundo Vygotski (2008, p. 135), os conceitos científicos e espontâneos estão intimamente relacionados, mesmo se desenvolvendo em direção oposta: é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato.

Um exemplo que demonstra esse processo é quando mostramos para uma criança de aproximadamente um ano de idade um cachorro e dizemos a ela: “Isso é um cachorro, ele faz au-au”. Depois, toda vez que ela vê a figura de um cachorro ou de outro animal com quatro patas ela repete “au-au”. Quando essa criança ingressa na escola, com três anos aproximadamente, ela começa a ter contatos com outros conhecimentos, conseqüentemente com “outras espécies de animais” (o projeto sobre animais normalmente é trabalhado com as crianças na Educação Infantil). Agora, quando ela, após ter contato com esses conhecimentos adquiridos na escola, olha a foto de uma ovelha, por exemplo, ela já não diz: “au-au”, e sim “béééé”, e reconhece as principais diferenças entre os animais.

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica certa posição em relação a outros conceitos [...]. Os rudimentos da sistematização primeiro entram na mente da

criança, por meio do seu contato com os conhecimentos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo (Vygotski, 2008, p. 116).

Para o mesmo autor (2008, p. 103), a escola deve criar métodos eficientes de ensino para que os conhecimentos científicos se desenvolvam na mente da criança. Muitas pessoas acreditam ainda, que os conceitos científicos são processos interiorizados a partir da assimilação e associação de conhecimentos, mas Vygotski e seus colaboradores (2008, p. 104) afirmam que:

Um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio de um treinamento, só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido um nível necessário.

Nesse caso, a aquisição da linguagem oral tem papel fundamental, pois contribui para o desenvolvimento dos conceitos, dando suporte para o desenvolvimento de muitas funções intelectuais, como, por exemplo, a atenção deliberada, a memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar. Vygotski acredita ainda que “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero” (Vygotski, 2008, p. 104). Um professor que tenta fazer com que as crianças reproduzam um conhecimento que não tem sentido e significado para elas não obtém qualquer resultado, “exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo”.

Portanto, podemos dizer que a escola e o aprendizado fornecido por ela é uma das principais fontes de aquisição de conceitos pela criança que frequenta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois ela que vai direcionar o seu desenvolvimento e o destino de todo desenvolvimento mental da criança.

Nos seus experimentos, Vygotski (2008, p. 122) examinou o desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para a aprendizagem das seguintes matérias escolares: Leitura e Escrita, Aritmética e Ciências Naturais.

Ele descobriu que, no início do aprendizado, ou seja, no 1º ano do Ensino Fundamental essas funções não podem ser consideradas maduras, mesmo nas crianças que se mostram capazes de dominar com êxito tais matérias.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, Vygotski (2008, p. 123) percebeu que o principal obstáculo para a criança é “a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos”. Ao aprender a ler e a escrever a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. “A escrita também é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária [...], uma situação nova para a criança” (Vygotski, 2008, p. 123).

Na sua primeira parte do estudo Vygotski (2008, p. 126) concluiu que “o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições”, ou seja, cabe aos professores saber em que período do seu desenvolvimento mental as crianças se encontram para que possam promover uma aprendizagem que contribua para os futuros progressos no desenvolvimento das crianças.

Na segunda parte dos seus estudos, Vygotski (2008, p. 126) observou as relações temporais entre os processos de aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas. Ele descobriu, no entanto, que o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento, ou seja, a criança normalmente adquire certas habilidades numa área específica antes de aprender aplicá-las de forma consciente.

Por exemplo, a aprendizagem geral sobre o sistema decimal surge não quando a criança aprende o sistema decimal como tal, mas quando aprende primeiro a escrever os números, depois a somar, subtrair, multiplicar e dividir e, por último, a resolver problemas. Cabe ao professor não antecipar, portanto, o conhecimento da criança, pois ele segue uma ordem. Não adianta propor para a criança resolver um problema de aritmética antes de ela saber registrar os números com eficiência.

Quando uma criança aprende algum conceito científico, o desenvolvimento desta atividade apenas começou, ou seja, a curva do

desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar – “o aprendizado precede o desenvolvimento” (Vygotski, 2008, p. 126).

Na terceira parte do estudo, Vygotski (2008, p. 127) observou que:

Os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são em grande parte os mesmos, ou seja, o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para além do limite dessa matéria específica[...], pois suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado[...].

E ainda,

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta para a criança (Vygotski, 2008, p. 131).

Vygotski (2008, p. 144) conclui, portanto, que a principal diferença psicológica que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos é a ausência de um sistema, uma consequência de relações de generalidade pouco desenvolvida, a partir de soluções empíricas para determinado problema. Por exemplo, quando perguntamos para uma criança por que determinado objeto se dissolveu na água e ela responde “porque ele é grande” ou “porque ele é pequeno”. A resposta não se baseia numa solução lógica e as duas afirmações não são sentidas pela criança como contraditórias.

Vygotski (2008, p. 145) afirma ainda que

É a ausência de um certo distanciamento da experiência imediata - e não o sincretismo visto como um meio termo entre a lógica dos sonhos e a realidade que explica as peculiaridades do desenvolvimento infantil. Portanto, essas peculiaridades não aparecem nos conceitos científicos das crianças, os quais desde o início contêm relações de generalidade, isto é, alguns rudimentos de um sistema. A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento.

Leontiev e Luria citados por Vygotski (1999, p. 174) salientam a importância da escola no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e alegam que:

O processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, o sistema de concepções científicas. Durante o processo de educação escolar a criança parte das próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas, sim, entra num novo caminho, acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações

Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto do seu ambiente social são deslocados para novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos das crianças são transformados e sua estrutura muda [...].

Podemos utilizar as ideias desses autores na passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I: na Educação Infantil as crianças começam aos poucos a lidar com conceitos científicos nas diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, nas artes, aprendem que o azul misturado ao amarelo pode resultar na cor verde (conceito trabalhado futuramente nas aulas de física); na Natureza e Sociedade, aprendem que a semente do feijão regada diariamente com água poderá dar origem a uma planta com diversas sementes de feijão que servirão de alimento para os seres humanos (conceito trabalhado futuramente nas aulas de biologia); na Matemática, aprendem que a união de diferentes tipos de botões pode resultar numa coleção (conceito trabalhado futuramente nas aulas de Matemática com os conceitos de associação, fração, etc); na Linguagem Oral e Escrita, aprendem os diversos tipos de gêneros linguísticos, como os contos de fadas, as histórias de humor, lendas, poemas, receitas, histórias em quadrinhos, etc (conceito trabalhado futuramente nas aulas de literatura); em Música e Movimento aprendem as cantigas de rodas, brincadeiras da cultura popular, jogos em equipe (conceitos futuramente trabalhados nas aulas de Educação Física).

Portanto, devemos valorizar todos os conhecimentos adquiridos pelas crianças no decorrer da sua vida (na escola e fora dela) e utilizá-los na

sala de aula, pois quando ela reconhece que o que já sabe está sendo aproveitado, a aprendizagem se torna mais prazerosa e significativa.

3.3.O papel da mediação na aprendizagem da criança

Para tratar do conceito de mediação e ressaltar a importância do mesmo nas relações estabelecidas em sala de aula, utilizaremos além das ideias de Vygotski e seus colaboradores, duas autoras importantes que dedicaram seus estudos à teoria de Vygotski no ambiente educacional - Oliveira (1998) com seu livro *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. No seu livro ela escreve um capítulo aprofundando o conceito de mediação simbólica considerado por nós de essencial importância para a fundamentação teórica dessa tese, pois uma aprendizagem que leva em consideração a criança como um ser pensante tem de utilizar a ideia da mediação como fundamento, ou seja, o conhecimento muitas vezes não é fruto de uma relação direta da criança com o objeto de aprendizagem, mas, sim, de uma relação mediada entre a criança, o objeto e um terceiro elemento que poderá ser o professor ou outras crianças de uma sala de aula.

Outra autora de extrema importância para este subcapítulo da tese é Rego (2000) com seu livro *Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação*, que escreve um capítulo denominado: "As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica". Nesse capítulo, ela coloca como conceito principal que a mediação é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, e que existem dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: "o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas" (p. 50).

Vygotski (1998, p.71) defende que as relações que os homens estabelecem com o conhecimento não são relações diretas, mas relações mediadas, principalmente por instrumentos e signos que se constituem em ferramentas auxiliares de sua atividade, e a linguagem é o principal instrumento mediador dessas relações sociais.

Assim, Oliveira (1998, p. 26) caracteriza a mediação como "a intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa então

de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento". Por exemplo, quando uma criança brinca de dar comida para sua "filhinha": inicialmente, ela reproduz o movimento de dar a comida apenas fazendo gestos com a mão, mas quando percebe que no ambiente em que está ocorrendo a brincadeira há utensílios como colher, prato, garfo, etc, ela imediatamente muda o cenário da sua brincadeira e passa utilizar esses objetos, tornando essa situação mais próxima à vida diária.

Rego (2000, p. 60) pondera que, inicialmente, a relação da criança com o mundo dos objetos é mediada pelos adultos [...]. "Com a ajuda dos adultos, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo dos milênios": ela aprende a sentar-se à mesa, usar a colher, o garfo e a faca para se alimentar, tomar líquido no copo, escovar os dentes, tomar banho, ler um livro de história, etc. Por meio das "intervenções constantes dos adultos e de crianças mais experientes os processos psicológicos superiores começam a se formar [...]". "As formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social" (Rego, 2000, p. 61).

Vygotski, em seus estudos, distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos (Oliveira, 1998, p. 27).

Os instrumentos são objetos externos e sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza, ou seja, são ao mesmo tempo um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo; eles são os grandes responsáveis pelas transformações que o indivíduo realiza no seu ambiente. A criança desde cedo utiliza instrumentos na relação que estabelece com o meio social e cultural, por exemplo, quando utiliza a pá e o balde para fazer um bolo de aniversário no tanque de areia do pátio da escola.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente e deve necessariamente levar a mudanças nos objetos e constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (Vygotski, 1998, p. 73).

Já os signos são mediadores que expressam eventos, ideias e situações e servem de auxílio para a memória e atenção dos seres humanos.

“O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento em que se destaca o desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos superiores enraizados na cultura” (Vygotski, 1998, p. 54). Ainda segundo Vygotski (1998, p. 70) “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento”, ou seja, “[...] o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar”. Nesse contexto, usamos o termo função psicológica superior como referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Rego (2000, p. 52) afirma que os signos têm a função de auxiliar os homens nas suas atividades psíquicas (internas ao indivíduo), e a linguagem é um dos principais signos, pois possibilita ao homem anotar eventos importantes, escrever uma carta, redigir uma receita ou até mesmo escrever o nome num desenho feito pela criança na escola, para que ela e os outros amigos da sala possam saber quem realizou essa atividade.

Ainda segundo a mesma autora, “com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar a sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações” (p. 52).

Na escola, o uso dos signos é de grande importância, por exemplo, no momento de um jogo, como o de boliche, em que as crianças deverão derrubar o maior número de garrafas para se tornar vencedoras. Para o sucesso do jogo, é necessário que construam um cartaz em que poderão anotar a quantidade de garrafas derrubadas em cada rodada, para no final da partida poderem somar os pontos de cada participante.

3.3.1. O papel mediador do professor no cotidiano escolar

O ser humano se constitui na relação com o outro. A interação social é um processo que associa as dimensões cognitivas e afetivas. Interagindo, as crianças não apenas aprendem e se formam: ao mesmo tempo criam e transformam o conhecimento, que as tornam produtoras de cultura.

A aprendizagem das crianças na escola nunca parte da etapa zero, ou seja, tem sempre uma história prévia. O professor que atua com essa

criança é o grande responsável pelo resgate dessa história, tendo o papel principal de mediador das crianças com os novos objetos de conhecimento.

A partir dos estudos de Vygotski, acreditamos que o professor não é um agente exclusivo de informação e formação, "uma vez que as interações estabelecidas pelas crianças têm um papel importante nos avanços no seu desenvolvimento individual" (Rego, 2000, p. 115).

Diante desse fato, não significa que o professor seja indispensável e que cada criança possa aprender sozinha ou com a ajuda dos colegas - a função que o professor desempenha na sala de aula é de grande importância, já que ele é o elemento mediador e possibilitador das interações entre as crianças e das mesmas com os objetos de conhecimento, por exemplo, numa aula de artes em que o professor apresenta o quadro de um pintor famoso, como Picasso. Além da possibilidade de o professor contar a história desse pintor para as crianças, elas (as crianças que já tiveram contato com museus e com a obra dele) podem contar fatos interessantes de Picasso, enriquecendo todo o processo de aprendizagem.

Nesse caso, o professor mediador é aquele que dá oportunidade das crianças falarem sobre seus conhecimentos; é aquele que respeita a versão das crianças por mais simples que ela pareça e a partir dela forneça dados mais complexos, ou seja, quando a criança aponta no quadro "Coisa de mãe", do Picasso, a figura do bebê, o professor pode intervir dando explicações de quem representava esse bebê e a mãe, fazendo com que as crianças aprendam aos poucos apreciar os quadros e fazer comentários sobre eles.



Figura 1 – Coisa de mãe, de Pablo Picasso (1901)

Para Rego (2000, p. 115)

No cotidiano escolar a intervenção dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e incumbência de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e,

portanto, desafiar através do ensino os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Nesse caso, as explicações e questionamentos do professor são fundamentais no processo educativo: ele não deve dar a resposta pronta ou até mesmo dizer “faça do seu jeito”, pois se a criança faz uma pergunta para o professor, o que ela espera, no mínimo, é uma resposta coerente. O professor deve promover situações que incentivem a curiosidade da criança, fazendo com elas tenham a partir de uma pergunta, novas perguntas; deve possibilitar a troca de informações entre as crianças.

Rego (2000, p. 116) afirma que para ocorrer todos esses processos no cotidiano escolar é preciso que o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e crie diariamente situações que elas expressem os conhecimentos que já sabem e os seus interesses por novos conhecimentos, se dispondo a ouvir e promover as manifestações infantis.

Com esse capítulo "Desenvolvimento e aprendizagem infantil: as contribuições da perspectiva vygotskiana no contexto de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I", pudemos constatar como a teoria de Vygotski contribui para a compreensão do desenvolvimento da criança nas suas diferentes etapas da vida, seja ela frequentando a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental I.

É relevante também para os professores, pois mostra a importância de se respeitar a criança no seu processo de desenvolvimento e planejar atividades que sejam compatíveis com essas diferentes fases, além de entender que a aprendizagem não ocorre de maneira isolada, cada criança tem muito a contribuir umas com as outras durante todo o processo de aprendizagem escolar.

Além dos conceitos desenvolvidos neste capítulo, como os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, a formação dos conceitos pelas crianças e o papel da mediação consideramos de grande relevância, o papel que Vygotski atribui à linguagem, no entanto, este tema já foi desenvolvido no capítulo sobre *"os processos de alfabetização e letramento na infância"* em que utilizamos as ideias de Vygotski, Luria e Leontiev para relatar que a linguagem é um sistema simbólico fundamental no desenvolvimento das crianças e

desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas, ou seja, "a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança [...]" (Vygotski, Luria; Leontiev, 2006, p. 114).

Capítulo 4 – Desenvolvimento e aprendizagem infantil: as contribuições da perspectiva walloniana no contexto de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I

Neste capítulo enfatizaremos a importância dos estudos de Henri Wallon para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, particularmente no que se refere aos aspectos que influenciam a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.

A teoria de Wallon tem como objeto de estudo a gênese dos processos psíquicos que constituem o ser humano. Assim como Vygotski, Wallon baseia-se em uma imagem não fragmentada de desenvolvimento da criança, buscando compreendê-la sob o ponto de vista do movimento, da afetividade e da inteligência, bem como das relações que o indivíduo estabelece com o meio em que vive.

A perspectiva que Wallon se propõe a estudar em relação ao desenvolvimento da criança traz significativas contribuições para o modo de olhar e de compreender as condutas no ambiente escolar, ou seja, fornece subsídios aos professores para que eles compreendam seus alunos não como intelectos abstratos e sem histórias, mas sim, seres que possuem antecedentes culturais e sociais; fornece também dados para que se compreendam as relações entre o ato e o pensamento.

Wallon propagou a ideia de que a escola deve fornecer uma formação integral às crianças, que contemple os âmbitos: intelectual, afetivo e social, ou seja, o desenvolvimento integral da pessoa, não se reduzindo somente a alguns aspectos cognitivos, como acontece muitas vezes nas salas de aula.

Wallon baseou sua teoria em quatro dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, as quais se relacionam constantemente: a afetividade, o movimento, a inteligência e a pessoa.

É pela compreensão de que a realidade é constituída de processos que Wallon fez sua opção pelo materialismo histórico-dialético no trabalho com a psicogenética. Ele reconhece que o desenvolvimento do sujeito ocorre a partir do movimento interativo com o meio social e cultural; nesse movimento

prioriza a análise das funções motora, afetiva e cognitiva e dos fatos, compreendendo a intrínseca inter-relação dos conflitos e da atividade com os processos psíquicos.

Wallon (1975 b, p. 188) escreve que

[...] o materialismo dialético é favorável ao devir incessante do sujeito e do universo, mas não da maneira incondicionada e fatalista do existencialismo. É partidário da objetividade experimental, mas sem cair no formalismo metodológico do positivismo nem no seu agnosticismo de princípios. Decalcado do real, aceita toda a sua diversidade, todas as contradições, convencido que elas se devem resolver e que até são elementos de explicação, pois o real é o que é, não obstante ou mais precisamente por causa delas.

Além de embasarmos nosso trabalho em Wallon, recorreremos às ideias de Izabel Galvão, que dedicou suas pesquisas à teoria de Wallon. Os conceitos presentes no seu livro *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (2003) sobre a afetividade e o movimento como integrantes do desenvolvimento infantil ressaltam que a criança quando está na escola não se traduz apenas como um ser que somente pensa, mas que sente e necessita se movimentar para apreender novos conhecimentos.

Wallon (1975, 1989, 1995) enfatiza nos seus estudos que um grande facilitador do processo de aprendizagem é o corpo da criança, pois a criança pequena se expressa muito por meio dos movimentos corporais, para comunicar ao outro seus sentimentos, vontades e desejos.

Podemos ressaltar, portanto, que o professor deve respeitar o momento que a criança está vivendo, no caso desta pesquisa, na passagem da criança da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. As atividades que antes (no Infantil) eram mais lúdicas, mais corporais passam a ser tratadas (no Fundamental) de forma mais sistemática e a criança precisa de um tempo para se adaptar a essa “nova forma” de aprender.

Ainda para Wallon, a atividade mental não se desenvolve num único e mesmo plano, por uma espécie de crescimento contínuo. Pelo contrário, ela evolui de sistema para sistema, e é na passagem entre os sistemas que ocorre o processo de aprendizagem. Por exemplo, a criança de cinco meses balbucia (ela se encontra no sistema de exercício sensório - motor); mais tarde, com aproximadamente um ano de idade esse balbucio reverte-se na pronúncia de

pequenas palavras e, posteriormente, no estágio personalista,¹² essas palavras irão auxiliá-la na escrita. Entre esses três períodos ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita (Wallon, 1995, p. 39).

Podemos dizer que os progressos das crianças não são uma simples adição de funções. Seu comportamento em cada fase da sua vida é um sistema em que cada uma das atividades realizadas com autonomia concorre com todas as outras que estão em processo de amadurecimento.

Wallon (2008, p. 117) também ressalta que o que permite progressos no plano da inteligência das crianças não é a simples transferência do plano motor para o plano especulativo, ou seja, o simples fato de as experiências motoras dos sujeitos combinarem entre si para adaptar-se às situações novas do dia a dia não explica uma evolução na inteligência, mas “o que está em jogo são as aptidões da espécie, principalmente as que fazem do homem um ser essencialmente social”.

Outro fator que merece importância é que Wallon, como Vygotski, considera que os fatores de origem biológica e social interagem mutuamente no processo de aprendizagem. O meio social e cultural em que a criança está inserida exerce grande influência em seu processo de desenvolvimento. Se ela estiver “pronta” para aprender determinado conteúdo, o ambiente em que ela vive auxiliará nesse processo. Se uma criança de aproximadamente um ano já estiver, no plano maturacional, pronta para aprender a andar, as pessoas com as quais ela convive e os ambientes que ela frequenta serão facilitadores dessa aprendizagem.

Nesse sentido, Wallon (2008, p. 118) afirma que a atividade humana é inconcebível sem o meio social e, ainda, a sociedade humana não poderia existir sem sujeitos que fazem o uso de aptidões como a linguagem, pois é a partir da fala e da escrita que os seres humanos se comunicam e ampliam as possibilidades de conhecimento.

¹² Os cinco estágios de desenvolvimento proposto por Wallon serão abordados no item 4.1. “Os estágios de desenvolvimento na teoria walloniana”.

4.1.Os estágios de desenvolvimento na teoria walloniana

Cada idade da criança é como estaleiro onde certos órgãos asseguram a atividade presente, enquanto se edificam massas importantes que só terão suas razões em idades ulteriores (Wallon em A evolução Psicológica da criança, 1995, p. 50).

Pelo fato de Wallon (1995, p. 53) interessar-se, especificamente, por assuntos da psicologia genética, investigou as origens e o desenvolvimento dos processos psicológicos nas crianças e adolescentes. Verificou que não é possível analisar os processos psíquicos separadamente, devido ao fato de que tais processos formam um todo indissociável, mediante a atividade da criança, nas suas diferentes funções: motora, afetiva e cognitiva.

Portanto, Wallon (1995, p.53), ao apresentar a psicogênese da pessoa completa, observa que o sujeito em seu desenvolvimento precisa ser compreendido como “geneticamente social”; assim, o estudo da criança em seu desenvolvimento deve ser realizado desde que ela esteja inserida nas relações de seu meio. Logo, considera que a atividade humana necessita ser compreendida em suas relações sociais.

Na teoria walloniana, o organismo representa a primeira categoria do pensamento, mas tal categoria é ressaltada como insuficiente, uma vez que o elemento relacionado à ação mental é proveniente do meio em que o sujeito se insere.

Wallon (1995, p. 53) ressalta que a constituição humana se concretiza por meio dos aspectos físicos e sociais, contando com influências e formas de organizações internas, frente às ocorrências exteriores. Sendo assim, o desenvolvimento ocorre mediante a relação do organismo com o meio social. No caso do bebê, ao expressar fome, por exemplo, por meio do choro, provoca em sua mãe, que representa o ambiente social, a procura pelo entendimento e pela interpretação das gesticulações por ele emitidas. Trata-se de gestos compreendidos por Wallon como um meio biológico da espécie humana, basicamente social, utilizados para a própria sobrevivência.

Na sua teoria (Wallon, 1975a), descreve cinco estágios do desenvolvimento infantil, que representam características importantes de cada etapa da vida das crianças. Essa pesquisa foca as crianças de cinco a seis anos de idade (passagem do estágio personalista para o estágio categorial),

mas descreveremos todos os estágios para poder entender a sequência do pensamento e das atitudes das crianças no decorrer da sua evolução.

Cada etapa do desenvolvimento infantil representa, na teoria walloniana, uma pessoa completa, constituída tanto de obstáculos a serem superados, como de conquistas já estabelecidas.

Os estágios de desenvolvimento, segundo Wallon (1975a), ocorrem em um processo dialético, em um movimento sem período determinado que tem seu fim na adolescência, mas que acompanham o sujeito nas suas constantes mudanças. São os seguintes: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, do personalismo, categorial e da adolescência.

No primeiro estágio, denominado por Wallon (2008, p. 119) de *impulsivo-emocional* (aproximadamente do nascimento a um ano) há uma agitação orgânica e a hipertonicidade global permitindo as primeiras relações afetivas e emocionais do ser humano. Os primeiros gestos da expressão são desenvolvidos pela criança para pegar objetos necessários para o seu bem-estar.

Nessa fase, a emoção é o instrumento privilegiado da interação da criança com o seu meio social e a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê com as pessoas. O comportamento está diretamente ligado às questões de alimentação, sono e acomodação postural (Wallon, 1995 citado por Rabinovich, 2007, p. 47).

Nesse momento, a participação da criança no seu mundo social ainda não é intencional, ou seja, a criança tenta formas de participação na ação do outro.

A conquista da linguagem permite à criança tanto nomear objetos e pessoas, como perceber que eles são diferentes dela e entre si. A emoção se faz um fundamental elemento de interação da criança com o meio, compreendida como instrumento de sobrevivência e comunicação (Wallon, 2008, p. 119).

O segundo estágio, Wallon (2008, p.121) denomina *sensório-motor e projetivo* (aproximadamente de um a três anos). Nessa fase, "a ação motora regula a aparição e o desenvolvimento das formações mentais. A criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. É neste momento

que ocorre a aquisição dos movimentos de preensão e marcha que possibilitam maior autonomia na manipulação dos objetos e na exploração do espaço".

O mesmo autor afirma que, nesse período, a criança utilizará a preservação das ações e dos movimentos como instrumento cognitivo auxiliar. O surgimento da função simbólica e da linguagem também é marco importante dessa fase, pois faz com que o ato motor se interiorize, possibilitando a representação mental (Rabinovich, 2007, p. 48).

No terceiro estágio, denominado por Wallon (2008) de *personalista* (aproximadamente de três a seis anos), ocorre, a diferenciação entre a criança e o outro, ou seja, há uma maior consciência de sua existência separada, verificando-se sua autonomia no vínculo familiar. A criança percebe, com mais clareza, os diferentes papéis sociais, por meio de confrontos, desenvolvendo maior autonomia dentro dos ambientes que frequenta. No sentido de buscar a autoafirmação, a criança, nesse período, tenta centralizar em si as atenções do outro, além de se mostrar possessiva em relação aos objetos. A própria oposição ao outro lhe permite distinguir-se do outro, quebrando, portanto, o sincretismo entre ela e seu meio social. Apesar de haver uma forte oposição entre uma criança em relação à outra ou em relação ao adulto, é um momento em que a imitação se faz muito presente.

A tarefa central dessa fase é a formação da personalidade da criança, pois a indiferenciação do EU define um período de "sociabilidade sincrética", no qual a união do sujeito ao ambiente é global e indiscernível (Galvão, 2003a, p. 44).

A mesma autora ressalta que a construção da consciência se dá por meio das interações sociais e reorienta o interesse das crianças pelas pessoas, ou seja, é muito comum que as crianças se agrupem de acordo com o grau de amizade e não mais por interesses comuns em determinada atividade, o que mostra um predomínio das relações afetivas.

No quarto estágio, denominado, na perspectiva walloniana, de *categorial* (aproximadamente de seis a onze anos), verificam-se, conforme Galvão (2003a, p. 44), avanços significativos no âmbito intelectual, fazendo com que a criança esteja muito voltada a novos conhecimentos para apropriar-se dos saberes do mundo exterior a ela mesma. Nesse estágio, constatam-se

as seguintes ocorrências: o aprimoramento na formação da personalidade; mudanças corporais; o avanço da inteligência; maior independência nas relações sociais; o desenvolvimento das funções de memória e atenção voluntárias; o estabelecimento do raciocínio simbólico como instrumento da cognição.

Portanto, "os progressos intelectuais dessa fase dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e para as conquistas do mundo exterior, havendo, a predominância do aspecto cognitivo" (Galvão, 2003a, p. 44).

O quinto estágio, denominado, sob a perspectiva walloniana, de *puberdade e adolescência* (aproximadamente dos onze anos em diante), é marcado por mudanças corporais em decorrência da maturação sexual e mudanças no campo da afetividade (os sentimentos tornam-se confusos). A crise pubertária rompe a tranquilidade afetiva e impõe uma nova reformulação da personalidade que foi desestruturada, devido às modificações hormonais. Esse processo também traz mudanças de cunho pessoal, moral e existencial. (Galvão, 2003a, p. 45).

Wallon ainda pondera que não seria possível o funcionamento das atividades mentais se fosse necessário decompor as suas operações em elementos, ou seja, o desenvolvimento da atividade mental depende do meio em que a criança está inserida. Para Wallon (1995, p. 53), "não há reação mental que seja independente das circunstâncias externas, de uma situação do meio".

Um exemplo importante desse aspecto enfatizado por Wallon é o desenvolvimento da linguagem. A criança que tem no ambiente em que vive (seja na escola ou em casa) contato com livros desenvolverá as habilidades linguísticas mais facilmente do que aquelas que nunca ou quase nunca têm contato com as diferentes formas de materiais escritos. Podemos perceber esse fato claramente quando uma criança de aproximadamente um ano e meio, que observa seus pais lendo jornais diariamente e na escola, escuta histórias contadas pelas professoras, pega um cardápio de restaurante, por exemplo, e "lê" em voz alta, passando os dedos pelas palavras inseridas no material.

Assim, segundo Wallon (1995, p. 54),

O meio provê a nossa atividade de instrumentos e de técnicas que estão intimamente unidas às práticas e às necessidades da nossa vida cotidiana e muitas vezes nem nos damos conta da sua existência e a criança só aprende a dispor delas progressivamente [...].

Junto com os aspectos sociais e culturais, a maturação orgânica é indispensável para a evolução funcional da criança, possibilitando que se acrescentem ao material anterior novos materiais responsáveis pelo seu desenvolvimento e progresso (Wallon, 2008, p. 119).

Para o mesmo autor (1995, p. 54), o uso das técnicas que as crianças aprendem desde o início de suas vidas só adquire sentido na medida do emprego que delas sabe fazer, ou seja, não adianta dar para uma criança de quatro anos um livro de histórias sem nenhum tipo de figura, pois tal material se tornará entediante para ela. Os livros para faixa etária devem conter figuras que representam o conteúdo que está escrito, pois nessa fase a criança lê por meio das imagens, visto que ela nem sempre adquiriu total domínio da escrita. Quando estiver mais velha e adquirir novas técnicas de leitura poderá, então, ler outros tipos de livros que possuam materiais escritos e poucas figuras.

Por conseguinte, se levarmos em consideração o exemplo anterior, podemos perceber que a motivação e a adequação fazem parte do processo de aprendizagem. Se o professor fornecer para as crianças as técnicas intelectuais adequadas para cada faixa etária, ela se sentirá motivada e segura para aprender coisas novas.

De acordo com Galvão (2003, p. 103a), Wallon envolveu-se de diversas maneiras com as questões da educação, por meio do método de pesquisa e, principalmente, do estudo da psicogênese da pessoa. Para a educação, tratava-se de um significativo modo de contribuir para o aperfeiçoamento, as transformações, os ajustes na prática pedagógica, bem como para o aprofundamento de conhecimentos acerca do desenvolvimento e das peculiaridades da criança e do adolescente relacionando movimento, cognição e afetividade.

4.2. A afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança

O tema da afetividade e conseqüentemente das emoções ocupa lugar de destaque na teoria de Wallon. Ele ressalta que as emoções são a exteriorização da afetividade e fazem delas instrumentos de sociabilidade (1995, p. 143).

O que as difere das demais manifestações é o seu caráter expressivo, ou seja, o surgimento das emoções precede o da representação, assim como o da consciência de si (Galvão, 2003b, p. 72).

Wallon (1995, p.143) relata, ainda, que devemos dar atenção ao início da vida da criança, período em que as emoções têm presença predominante, pois quando o bebê nasce, a única forma de expressar seus sentimentos é por meio do choro, do riso e de posturas corporais que muitas vezes são involuntárias.

Com o decorrer dos anos, as emoções continuam presentes na vida das crianças, mas elas já passam a ser exteriorizadas de outras formas: por meio dos gestos, das palavras e dos movimentos - meios de representação das necessidades, alegrias, medos e desejos das crianças.

Wallon (2008, p. 117) pondera que nessa fase (da representação) “abre-se um novo ciclo, o ciclo de combinações puramente imaginativas e mentais, sem as quais o mundo não seria pensado e nem conhecido [...]”. E é nessa fase que a criança expressa suas emoções por meio das representações e, também, ocorre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, momento em que as atividades mentais e imaginativas estão mais presentes e precisam ser levadas em consideração, tanto pelos professores como pelas famílias que participarão do processo.

Deixar a criança falar e expressar todo o seu sentimento é fundamental para que ela possa esclarecer mentalmente quais serão os próximos passos da sua vida, o que ela irá encontrar na nova escola e nas novas situações.

Logo, as emoções para Wallon são "manifestações complexas e desconcertantes". Ele propõe que, para compreender o papel das emoções no desenvolvimento humano deve-se "superar uma lógica linear e mecanicista em

proveito de uma lógica dialética que busque captar as diversidades e as oposições do real” (Galvão, 2003 b, p. 71).

Para Wallon (1938) citado por Galvão, (2003 b, p. 72) "as emoções permitem ao sujeito uma primeira forma de consciência de suas próprias disposições, ao mesmo tempo, que sendo visível ao exterior constituem-se no primeiro recurso de interação com o outro".

A emoção tem a função de unir os indivíduos através de suas reações mais orgânicas e mais íntimas, devendo esse processo ter como consequência as oposições e os desdobramentos de que poderão surgir gradualmente as estruturas da consciência (Wallon, 1995, p. 143).

O mesmo autor ressalta que a criança, por meio da afetividade, faz com que o outro sujeito se volte para ela e atenda às suas necessidades, emitindo, assim, uma forma de comunicação, de expressão tônica e postural, capaz de contagiar o outro.

Um exemplo que retrata essa questão é quando uma criança de dois anos (aproximadamente) não empresta seu brinquedo para os outros colegas da sala e toda vez que outra criança chega perto desse brinquedo, a "dona" chora e grita dizendo "é meu". Essa situação é muito comum entre crianças dessa faixa etária e até mesmo entre crianças um pouco mais velhas. Cabe aos professores intervirem de maneira adequada para que as crianças consigam emprestar seus brinquedos e perceber que brincando com o outro a atividade fica mais prazerosa.

Nessas situações, em que os encaminhamentos do professor são feitos de forma adequada, as crianças podem, segundo afirma Wallon (1995), construir gradualmente suas estruturas da consciência e isto auxiliará na tomada de decisões no resto de sua vida.

Ainda de acordo com Wallon (1995, p. 143), existe evolução entre as emoções e as atividades intelectuais. Ele compara o efeito das emoções nos adultos e nas crianças: no adulto há uma redução da emoção através do controle ou simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias: “derrota do raciocínio e das representações objetivas pela emoção; já na criança esse processo é lento, ela demora mais tempo para alcançar uma representação estável das coisas” (p. 144).

O conhecimento, de acordo com o teórico (1995, p. 173), que pode significar a inteligência ou a cognição, é compreendido mediante o vínculo das significativas atividades da cognição humana, que são o raciocínio simbólico e a linguagem. Conforme a criança aprende a falar e a pensar no objeto na ausência do mesmo, tanto se amplia a capacidade linguística, bem como, de forma inter-relacional, desencadeia-se o desenvolvimento do raciocínio simbólico e da capacidade de abstração. Essa capacidade simbólica, peculiar ao homem, se concretiza por intermédio dos signos e da representação de objetos e de ideias.

O papel da afetividade é fundamental na apropriação da linguagem, a qual se constitui como uma ferramenta importante para a organização e a estruturação do pensamento infantil.

Wallon (2008, p. 147) ressalta também ser especificidade da cognição o fato de o sujeito direcionar-se para o meio em que ele se insere objetivando conhecê-lo, buscando, por exemplo, classificar, seriar, resolver, definir, conceituar. Isso ocorre porque é justamente em meio aos conflitos, diante do confronto de ideias opostas vividas no meio exterior social e na sua solução ou decisão, na forma de encaminhamento oferecida aos mesmos, que ocorre a evolução da inteligência.

O domínio da inteligência passa a existir a partir da afetividade. Como afirma Wallon, a criança vive um período inicial de “fusão emocional” e, mediante a sua relação com seu meio social, se apropria da linguagem e constrói a inteligência. Pode-se dizer que a afetividade permite o acesso da criança à linguagem, provocando o desenvolvimento da inteligência. Inicialmente, a inteligência é denominada por Wallon de discursiva, a qual organiza a ação por meio da representação, de modo autônomo, ao falar sobre um objeto da realidade, sem que este necessariamente esteja presente (Wallon, 2008, p. 147).

Segundo o autor, o desenvolvimento da inteligência caminha a partir de uma condição do sujeito de indiferenciação rumo a uma situação de diferenciação. Esse estado que ocorre na infância é denominado sincretismo. A atuação do processo de diferenciação é de significativa importância para a construção do sincretismo. É nesse processo que a criança se apropria do

pensamento categorial, que significa a capacidade de pensar por meio de categorias, de conceitos, processo este que se firma quando termina a primeira infância.

Além do caráter expressivo das emoções, Wallon leva em consideração também a sua dimensão subjetiva, ou seja, devido “à capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas”.

Nesse momento, ocorre a passagem dessa percepção corporal que se dá sob forma de atitudes posturais - à capacidade de representação mental que se fará mediante a intervenção da linguagem à qual a criança pequena tem acesso muito antes de dominá-la, pelo simples fato de estar em conexão com o ambiente (Galvão, 2003 b, p. 74).

A mesma autora afirma que a vida emocional é a condição principal para as relações interindividuais e essas relações estão também na origem da atividade representativa e, portanto, na vida intelectual de cada criança (2003 b, p. 74).

No próprio domínio da afetividade surgem transformações que são resultados desse processo, ou seja, a criança que é solicitada pelo sentimento não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e diretas da emoção, o que gera muitas vezes um afastamento perante atividades que lhes são desconhecidas. Propor a sua participação muitas vezes leva a um comportamento mais agressivo pela sua falta de capacidade de estar acompanhando o processo de aprendizagem das demais crianças ou até mesmo de estar próximo aos interesses do grupo a que pertence (Wallon, 1995, p. 144).

A percepção do professor nesse processo é fundamental, pois nem sempre todas as crianças estão preparadas para realizar a mesma atividade nem é obrigatório que todas realizem ao mesmo tempo as mesmas tarefas.

O planejamento das aulas deve abranger a todos, ou seja, se uma criança na área da Matemática ainda não está preparada para resolver problemas de adição sem auxílio de objeto concreto, cabe ao professor fornecer tais objetos para que consiga completar a tarefa, mesmo que outras

crianças da sala já consigam resolver a mesma atividade utilizando a abstração.

Essa percepção fará com que todos os alunos sejam igualmente respeitados na fase do desenvolvimento em que estão, pois quando uma criança não consegue resolver determinadas atividades que estão além do seu nível cognitivo, a afetividade entra em ação, fazendo com que ela tenha medo dessas tarefas e de novos desafios.

Pensando nessa situação, Wallon (1995, p. 42) postula que “uma perturbação no desenvolvimento da criança retarda a sua evolução mental”; em outras palavras, se a criança se frustra diante de determinada tarefa pelo fato de não conseguir resolvê-la de imediato, essa condição poderá influenciar nas demais atividades propostas pelo professor, fazendo com que ela se recuse a participar das aulas.

Um caso que exemplifica essa situação ocorreu numa sala de aula de 1º ano na rede estadual de São Paulo, quando um aluno recém-chegado à turma e que tinha uma estatura baixa foi convidado pela professora a se sentar numa carteira na qual não conseguia enxergar a lousa. Por essa condição, ele não fazia as tarefas, o que fazia com que a professora adotasse uma postura rígida em relação a ele. Após alguns dias de aula, essa criança começou a chorar e disse que não fazia as atividades porque não enxergava o que estava escrito na lousa.

A partir desse exemplo, podemos perceber que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o seu nascimento exercem uma ação determinante na sua evolução mental.

Não porque criem inteiramente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas porque se dirigem, à medida que eles vão se despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas mantém em potência e, por seu intermédio, as reações de ordem íntima e fundamental. Assim se mistura o social com o biológico (Wallon, 1995, p. 141).

Nesse sentido, concordamos que a afetividade está diretamente relacionada com a aprendizagem da criança. Por isso, a escola de Ensino Fundamental I deve permitir que a criança expresse suas emoções e sentimentos – principalmente, no início do ano, quando se dá o processo de

adaptação, abrindo, assim, espaço e criando oportunidade para que ela possa falar sobre seus medos, angústias, inseguranças, bem como sobre as alegrias e satisfações.

Para Wallon (1995, p. 142),

[...] a sensibilidade da criança se estende ao ambiente; ela reproduz os seus traços e não sabe distinguir-se deles. Este desdobramento, que é também uma alienação de si em outrem, implica uma segunda fase em que o sujeito se tornará senhor de si opondo-se a outrem. Começa então, a evolução da personalidade.

Wallon (2008, p.131) também destaca que o outro é totalmente fundamental na formação do eu, fato que fica mais evidente por volta dos três anos de idade, período em que a criança entra na “crise de oposição”. O ato de negação ou a postura de oposição ao outro sujeito age na criança como uma ferramenta de diferenciação, de descoberta de si mesma. A imitação, manipulação e sedução em relação ao outro são características comuns nessa fase.

Dentro do tema da afetividade, ele ressalta a importância das interações sociais para o desenvolvimento infantil. Ele acredita que o ser humano se constrói na interação social, no confronto com o outro e esse fato traz importantes consequências para o ambiente escolar - instituição responsável pelos sujeitos em processos de formação, ou seja, sujeitos concretos e contextualizados, as crianças têm na escola e na família os meios pelos quais se constituem (Galvão, 2003 b, p. 82).

A mesma autora (2003 b, p. 82) ressalta, portanto, que:

A consideração da complexidade das relações que se estabelecem entre o sujeito e os meios nos quais se insere impõe, no mínimo, que se tenha prudência nos julgamentos peremptórios e automáticos que a escola costuma fazer de seus alunos, o que se agrava, é claro nos julgamentos negativos, quando facilmente se elege determinantes únicos, como, por exemplo, a ambiente familiar como responsáveis por distúrbios de comportamento e aprendizagem. Além do estigma que explicações simplistas como essas provocam, elas são ineficazes, pois ao atribuir a um fator único e externo a responsabilidade por comportamentos que são vistos como problemáticos, eximem o meio escolar de qualquer participação na construção do dito problema.

Wallon relata ainda que não devemos considerar como interação social somente as situações em que há encadeamento entre ações dos parceiros em direção a um objetivo comum, mas sim formas de interação entre coetâneos (Galvão, 2003, p. 73). Por exemplo, quando uma criança de aproximadamente três anos realiza a ação de chutar uma bola e outra permanece apenas observando. Se analisarmos essa cena, provavelmente não acharemos nenhum fenômeno de interação, mas se, segundo Galvão (2003 b, p. 73), estivermos "sensíveis aos componentes expressivo-emocionais das condutas infantis, veremos nessas ações coesão e complementariedade": a criança que chuta a bola quer se exhibir para o companheiro, como que alimentada pelo seu olhar atento; o observador, por sua vez, parece estar participando da atividade, acompanhando por meio do seu corpo (mímica, postura, expressão facial) a ação do outro.

Outra forma de interação social é o contato que as crianças têm com as diversas manifestações culturais. "Mesmo na ausência de um parceiro concreto, nessas interações com os produtos da cultura, o outro se encontra presente, mas, mediado pela linguagem, pelas representações e pelas demais manifestações da cultura" (Galvão, 2003 b, p. 73).

Cabe ressaltar, no entanto, que essa possibilidade de interação a distância é adquirida aos poucos, com o progressivo desenvolvimento das capacidades de representação mental e com o aprendizado das linguagens produzidas socialmente (Galvão, 2003 b, p. 73).

Percebemos que a escola e o professor têm um importante papel na promoção das interações, seja possibilitando o diálogo entre os pares nas situações de aprendizagem, seja fornecendo oportunidades para que as crianças tenham contatos com os diversos produtos da cultura, como, por exemplo, obras de artes, episódios publicados em jornais e revistas, passeios a parques e zoológicos, etc.

Todas essas formas de interações possibilitam às crianças entrarem em contato com diferentes manifestações culturais. Cabe lembrarmos que durante essas exposições, seja em passeios ou atividades artísticas, elas podem mudar suas posturas afetivas pela empolgação de aprender coisas

novas em ambientes diferentes: o tom de voz mais alto, risadas, comentários e, até mesmo, movimentos mais agitados fazem parte desse cenário.

Nesse sentido, algumas condutas que muitas vezes são vistas pela escola como manifestações disruptivas, podem ter, de acordo com Wallon citado por Galvão (2003 b, p. 74) um significado positivo e necessário na interação que se estabelece entre as crianças e não se constituem, como muitos professores consideram, atos deliberados contra a ordem estabelecida.

O professor deve evitar atribuir aos gestos das crianças o significado que poderiam ter no adulto. Seja qual for a sua identidade, não lhes deve reconhecer outro valor além daquele que pode ser justificado pelo comportamento atual da criança (Wallon, 1995, p. 40).

“O gesto, o olhar e as expressões são fenômenos fundamentais da conduta humana e, na criança, se fazem muito presentes como suporte do pensamento, da percepção e da sociabilidade” (Galvão, 2003 b, p. 84).

A mesma autora afirma ainda que:

Ao despojar o olhar da hipótese quase obrigatória da indisciplina - que ao se supor que o educador de modo praticamente automático sempre que algo sai do previsto, acaba por cegar-lhe para a diversidade de significados que podem ter as condutas infantis - uma infinidade de outras hipóteses se abre. Ampliando-se as possibilidades de compreensão quanto às condutas infantis, escapa-se da armadilha de sempre atribuir uma conotação moral a atos que muitas vezes são simplesmente a expressão de peculiaridades próprias a fases do desenvolvimento humano [...]. O educador pode chegar a modos de compreensão mais apropriados para cada situação específica e criar novas formas de estruturar sua prática, cujos desajustes são, muitas vezes, grande fontes de dificuldades (Galvão, 2003 b, p. 84-85).

Galvão ressalta que as manifestações emocionais têm um grande impacto nas dinâmicas de interação que as crianças criam no ambiente escolar e o conhecimento por parte do professor das dinâmicas das emoções pode ser muito eficaz para que ele entenda melhor as situações, que ocorrem na sala de aula, tanto para conseguir maior envolvimento do aluno, como para evitar que ocorra a perda de controle diante de uma situação de grupo e na sua própria atuação, instituindo clima favorável nas interações entre as crianças (2003 b, p. 85).

Em relação ao papel do professor na promoção de interações adequadas na sala de aula, Lewin (1947) citado por Galvão (2003 b, p. 85) afirma que "[...] o êxito do professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria".

Conhecer o papel das expressões das crianças pode fornecer importantes recursos para o professor conseguir o envolvimento dos alunos nas suas aulas, mas sempre levando em consideração a importância da clareza e da coerência lógica de tudo o que está ensinando. O professor pode utilizar como estratégia também a mudança de postura, a tonalidade e a melodia da voz - elementos que normalmente contagiam os alunos. No entanto, tais elementos podem também, segundo Galvão (2003 b, p. 86), suscitar efeitos contrários, criando agitação e turbulência dentro da sala de aula. É necessário aprender a conviver com esse risco, pois, muitas vezes, tais agitações são resultado da empolgação das crianças em aprender coisas novas que despertem seu interesse.

Galvão (2003 b, p. 86) ainda relata que muitos professores têm como expectativa encontrar turmas de alunos ordenados, nem muito agitados, nem muito apáticos, com reações previsíveis e controláveis. No entanto, tal situação só ocorre no mundo da imaginação, pois os seres humanos têm diferentes tipos de reações diante das situações que ocorrem no dia a dia e com a criança tudo ocorre com maior intensidade, pois ela está em processo de formação e os novos conhecimentos despertam emoções que nem sempre são "controláveis" pelo professor.

A mesma autora afirma que tais reações muitas vezes são vistas como insuportáveis pelo professor pelo fato de fazerem com ele seja envolvido por essas intensas manifestações e, muitas vezes, lhe faltam recursos para lidar com tais situações. Esse fator de imprevisibilidade pode gerar um clima de tensão e desgaste na sala de aula, fazendo com que o professor expresse também emoções que nem sempre são construtivas para amenizar esse clima que se instalou entre as crianças.

Nesses casos, o auxílio de colegas de trabalho, como outros professores, da coordenação ou da direção da escola, pode ajudar o professor a refletir se determinada situação é decorrência "fortuita da dinâmica

emocional, resultado de processos ligados à constituição dos sujeitos ou indícios de resistência dos alunos às propostas escolares" (Galvão, 2003 b, p. 87).

A simples disposição para essa reflexão e para eventuais ajustamentos nas ações escolares representa, por si, fator fundamental para uma prática pedagógica de qualidade. A compreensão quanto aos tipos mais primitivos de interação e ao impacto da emoção e da expressividade na dinâmica de interações é um ingrediente importante para a gestão dos conflitos e consequente obtenção de um bom clima de sociabilidade [...] (Galvão, 2003 b, p. 87).

No entanto, ver a escola como importante meio de constituição do sujeito não significa vê-la como entidade "todo-poderosa" e isolada de um contexto social mais amplo; "significa assumir-se como coparticipante e corresponsável de um processo de formação [...]" (Galvão, 2003 b, p. 83).

É preciso que a ação pedagógica não se restrinja à compreensão e ao controle de todas as situações, mas que crie possibilidades de as crianças se expressarem utilizando diferentes linguagens, ou seja, é preciso que a escola reflita sobre as propostas que oferece, buscando situações em que o objetivo da atividade seja a expressão e não a contenção às reações. Ao escutar uma história, fazer uma pintura ou até mesmo nas brincadeiras no parque, a criança se expressará de diferentes formas, demonstrando positivamente para o seu processo de desenvolvimento.

Em relação às propostas das escolas, Wallon tenta romper com falsas verdades do discurso escolar, normalmente aceitas pela sociedade, de que o bom desempenho intelectual depende de um estado afetivo saudável e que atribui qualquer dificuldade de aprendizagem a um fenômeno afetivo, ligado na maioria das vezes às questões familiares. Porém, a família não é a única entidade responsável pela dimensão afetiva das crianças, pois a inteligência e a afetividade se constroem reciprocamente, numa complexa relação de interdependência - "o êxito no plano intelectual pode ter um impacto positivo sobre a vida afetiva, invertendo a sequência normalmente esperada" (Galvão, 2003 b, p. 83).

A mesma autora afirma que a aprendizagem depende da elevação da temperatura afetiva, ou seja, da intensificação dos vínculos estabelecidos

nas relações entre os professores e as crianças e os possíveis encaminhamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem devem ser solucionados sob a ótica pedagógica e não como muitas escolas prescrevem, sob uma ótica clínica (2003 b, p. 83).

4.3. A importância do ato motor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança

Além do seu papel na afetividade, Wallon enfatiza também a importância do ato motor para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a sua interrelação com aspectos cognitivos e afetivos. Para fortalecer as ideias de Wallon e Galvão, utilizaremos neste subcapítulo os conceitos de Rabinovich (2005; 2007), provenientes da sua dissertação de mestrado *O espaço do movimento na Educação Infantil: discurso e prática docente* e do livro publicado após a defesa da dissertação intitulado: *O espaço do movimento na Educação Infantil: formação e experiência profissional*.

O ato motor, ou o movimento, de acordo com Wallon (1995, p. 147), é o fator inicial da existência de vida no âmbito psíquico da criança - fator que acompanha todas as fases da vida humana, bem como perpassa todos os domínios funcionais. Os movimentos possuem um papel denominado “instrumental”, que favorece as possibilidades de deslocamento, ou mesmo a ação direta do sujeito sobre o meio (andar, pegar objetos, mastigar, dentre outros), abrangendo as áreas relacionadas ao aspecto biológico. O autor preconiza o desempenho do movimento como ferramenta de expressão do pensamento, pois contém uma significativa função de comunicação interior que se associa ao outro sujeito e, sobretudo, contribui para a organização do pensamento no sujeito.

Portanto, a fala e o sorriso podem ser citados como evidência dos movimentos que possuem um papel denominado “expressivo”. O desempenho do movimento, presente nas diferentes fases da vida, pode ser mais visível na infância, fase em que o funcionamento dos processos mentais é projetivo, ou seja, a ação mental da criança se projeta em ação motora.

A partir dessas ideias, podemos dizer que o corpo é o primeiro instrumento de pensamento da criança no seu diálogo com o mundo. A criança,

a cada momento da sua vida, investe em situações significativas e quando ela é ainda muito pequena (com zero a três anos aproximadamente) tal significado depende, sobretudo, da ação corporal.

Galvão (2003 b, p. 75) assume essa mesma posição quando afirma que o movimento está presente na vida da criança desde o momento da sua concepção e acompanha todas as etapas do seu processo de desenvolvimento - o movimento propriamente dito serve para dar equilíbrio e estabilidade ao corpo e aos gestos e a cognição serve de apoio à percepção e à reflexão mental.

Para Rabinovich (2007, p. 27), “o corpo não deve estar vinculado apenas por um caráter biológico de manutenção da saúde e higiene, mas representar a maneira de ser do indivíduo, relacionando-se com as funções cognitivas”, ou seja, quando uma criança brinca, por exemplo, de corre cotia, ela estará não apenas desenvolvendo habilidades motoras como correr e o equilíbrio, mas também aspectos conceituais como atenção, memorização, discriminação visual e auditiva, etc.

Wallon (1975, p. 105) afirma que “um elemento de base indispensável à criança para a formação da sua personalidade é a representação mais ou menos global, mais ou menos específica e diferenciada que tem do seu próprio corpo”.

A criança se expressa por meio do seu corpo, pois muito antes de começar a falar, já demonstra pelos seus movimentos desejos, vontades, alegrias, tristezas entre outros sentimentos. “Através do movimento, o ato insere-se no momento presente” (Wallon, 1995, p. 147), ou seja, o movimento permite que a criança torne realizável muitos dos seus desejos que não podem ser realizáveis por outras formas de expressão, por exemplo, quando ela simula estar dirigindo um carro de corrida em alta velocidade ou quando ela corre do Lobo Mau que está na floresta durante uma brincadeira de faz de conta.

Nesses casos citados anteriormente, o movimento “torna-se simbólico e refere-se ao plano da representação e do conhecimento” (Wallon, 1995, p. 147).

O movimento constitui, portanto, um meio novo de coordenação no mundo das impressões, permitindo que a criança possa agrupar as impressões que são relativas a um mesmo objeto, as que se deslocam de um campo sensorial para outro, antecipar uma impressão a outra, enfim, “substituir a permanência da causa ao polimorfismo e à fugacidade das impressões” (Wallon, 1995, p. 159).

O mesmo autor (1975, p. 119) ressalta também que a criança é atraída pelos objetos que já conhece, pois os objetos dos seus atos tornam-se objeto de conhecimento, por exemplo, a criança na Educação Infantil (quatro a cinco anos) já sabe jogar determinados tipos de jogos como dominó, memória e quebra-cabeça, quando ingressa no Ensino Fundamental seria interessante que os professores, primeiramente, oferecessem atividades que fazem parte do seu repertório, para aos poucos introduzirem outros tipos de jogos e atividades. Para esse autor, a aprendizagem e a construção do conhecimento se dão mediante a interação da criança com seu mundo exterior, com seu próprio corpo e nas relações entre seus movimentos e suas sensações.

A partir desses conceitos podemos então pensar que a escola deve adequar suas propostas às características da criança em cada fase do seu desenvolvimento, abrangendo não apenas o domínio cognitivo, mas também o motor e o afetivo. A criança deve ser vista na sua totalidade; e a motricidade, nesse caso, não pode ser vista como algo isolado, pois é pelo movimento que a criança entra em contato com os objetos e se comunica com os outros.

Galvão (2003 a, p. 69) também acredita que "além do seu papel na relação com o mundo físico, o movimento tem papel fundamental na afetividade". O movimento mobiliza as pessoas por meio do seu teor expressivo, por exemplo, na brincadeira de pega-pega, além do objetivo de pegar as outras crianças, o pegador deve respeitar as regras, adotar atitude de cooperação e respeitar os colegas - atitudes de alto teor afetivo.

Para Wallon (1975) citado por Rabinovich (2007, p. 46), a motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera a instrumentalidade, e a atividade mental projeta-se no ato motor, ou seja, o conhecimento e a aprendizagem se dão mediante a interação da criança com o seu mundo exterior e com o próprio corpo.

Podemos dizer, então, que criança se expressa por meio das suas ações, pois muito antes de adquirir a linguagem oral e posteriormente a linguagem escrita, ela “falava” por meio do seu corpo. Entretanto, a sala de aula não deve ser o único espaço de aprendizagem da criança, principalmente agora, que ingressa com seis anos na escola Fundamental.

É muito comum, no Ensino Fundamental, a ideia de que a criança só aprende quando está sentada em fila e atenta aos escritos da lousa. São demandas posturais que implicam elevado grau de controle do sujeito sobre a própria ação, dependendo assim do tardio e custoso processo de consolidação das disciplinas mentais, ou seja, a intensidade com que a escola exige essas condutas é superior, muitas vezes, às possibilidades da idade, o que propicia a dispersão e a impulsividade.

A dificuldade da criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige, mostra que é preciso repensar a maneira como o processo de aprendizagem é valorizado dentro da escola, pois a consolidação das estruturas mentais é um processo lento e gradual que não depende apenas das condições neurológicas, mas também de fatores de origem social (Galvão, 2003 b, p. 73)

Rabinovich (2007, p. 29) também afirma que as crianças estáticas, sentadas ou em fila, apenas reproduzindo conhecimentos fornecidos pelo professor, não se encaixam no ambiente do século XXI. Um grupo disciplinado não é aquele que se mantém calado, mas que se encontra envolvido com as atividades propostas, mostrando competência para criar e construir seus próprios conhecimentos, a partir da interação com o professor, com as outras crianças e com os objetos que fazem parte do ambiente escolar.

Por esse motivo, o mobiliário da sala de 1º ano deve proporcionar flexibilidade, as crianças devem ter livre acesso aos materiais, os livros devem ser manuseados e os materiais artísticos sempre utilizados conforme a necessidade do aluno. Além disso, o professor de 1º ano deve ter a sensibilidade de perceber as expressões das crianças, expressões estas que muitas vezes são fundamentais para o processo de aprendizagem.

Ao pensarmos sobre as expressões das crianças, devemos levar em consideração que a função postural está ligada à atividade intelectual (Galvão,

2003 a, p. 71). Ela que dará sustentação à atividade de reflexão mental, ou seja, muitas crianças na Educação Infantil precisam utilizar o corpo para expressar um pensamento, por exemplo, quando a professora pergunta para uma criança de três anos se ela sabe quais são as características de um cachorro, ela possivelmente poderá responder por meio do seu corpo com o movimento de quadrupedia, ou uma criança no 1º ano do Ensino Fundamental quando questionada com qual letra se escreve determinada palavra terá muitas vezes a necessidade de levantar do seu lugar e dar a resposta em movimento, apontando para a lousa ou fazendo gestos com os braços.

Galvão (2003 a, p. 72) pondera que,

É de observação corrente situações em que a criança recorre aos gestos para completar a expressão do seu pensamento [...]. Muitas vezes, para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir por meio dos seus gestos e posturas um cenário corporal, ou seja, o gesto precede a palavra, o ato mental projeta-se em atos motores.

Assim, é essencial que o professor compreenda o movimento como linguagem, pois o corpo e as expressões muitas vezes são as falas das crianças.

Portanto, o gesto estabilizado em ato motor desempenha o papel de expressar manifestações de afetividade - entre o movimento e a emoção a uma relação de reciprocidade - ela pode expressar variações dos estados internos do indivíduo e de outro lado provocá-las (Galvão, 2003 b, p. 75). Um exemplo recorrente desse fato é a queixa frequente dos professores de que os alunos voltam das atividades de Educação Física – momento dedicado às atividades como correr, pular e brincar – ainda mais agitados do que quando saíram, surpreendendo a expectativa de tais professores de que voltariam mais tranquilos, devido à oportunidade de descarregar as energias.

As aulas de Educação Física fazem com que as crianças descarreguem suas energias, mas tal agitação ao voltar para a sala de aula se dá por dois motivos: o primeiro por elas terem realizado uma atividade prazerosa, pois é muito difícil que as crianças na idade da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental I não gostem das brincadeiras corporais; e o segundo, pelo fato de estarem voltando para sala de aula, um ambiente menor, e a partir

daí voltarem para a posição rotineira de ficarem sentadas, diante da lousa copiando tarefas ou resolvendo exercícios no livro de atividades.

Outro fator importante da motricidade infantil é o papel que ela exerce na percepção e conseqüentemente no processo de aprendizagem, pois a criança muitas vezes reage corporalmente aos estímulos externos, adotando posturas e expressões que estão diretamente relacionadas com as sensações experimentadas em cada situação da sua vida, ou seja, a criança que consegue compreender o que a professora explicou sobre determinado conteúdo adotará uma expressão de alegria, poderá dar pequenos saltos mostrando a sua excitação em aprender conhecimentos novos; já outras que demandam mais tempo para compreender os conteúdos podem demonstrar sinais de tristeza e preocupação.

Nesses casos, cabe aos professores acolherem as crianças com palavras de afeto, como, por exemplo, “Parece que você não entendeu, então vou explicar de novo” ou “Calma, você vai conseguir compreender, vou te dar outro exemplo”. As crianças precisam se sentir motivadas em todas as situações de aprendizagem e enxergar o erro ou a demora como parte do processo e o disparador para a busca em conhecer e participar de situações novas.

Pensando no exemplo anterior, podemos ressaltar as ideias de Galvão (2003 b, p. 77) que diz:

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, neste sentido ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso, a emoção, embora sem dúvida não desapareça completamente, se reduzirá.

No entanto, a mesma autora observa que a progressiva cognitivização da emoção não elimina seus componentes corporais, principalmente na Educação Infantil em que há predominância da expressividade nos diversos campos de atividade da criança, pois o pensamento se faz acompanhar por gestos.

A emoção, portanto, pode ser considerada uma sensação, situada entre o biológico e o social, e seus efeitos são fortemente determinados em virtude à acolhida que lhe é dada e se nutre do efeito que causa no outro (Galvão, 2003 b, p. 77).

Assim, ao pensarmos na passagem da Educação Infantil para o Fundamental, podemos perceber que a emoção é um sentimento que rodeia a criança nessa fase, seja na expectativa de frequentar uma nova escola, de se despedir de alguns amigos e da professora, abrir mão dos brinquedos que já estão tão conhecidos e fazem parte do mundo da brincadeira ou até mesmo a emoção de aprender coisas novas e ter contato com outras pessoas.

Portanto, cabe aos educadores e as famílias lidarem com essas emoções acolhendo as crianças e ouvindo suas expectativas, pois esse tratamento irá favorecer o processo de passagem para o outro ciclo escolar.

Wallon (1938) citado por Galvão (2003 b, p. 80) pondera que “a criança não se vê como entidade permanente e coesa, sua personalidade é instável e pode ver-se fragmentada, dispersa ou fundida em elementos das circunstâncias exteriores. Enquanto é ‘frágil’, a consciência de si é, paralelamente, a consciência do outro, nesse caso, um professor, com quem tenha maior ligação afetiva ou a família.

O mesmo autor ainda observa que a superação desse estado de fragilidade e fragmentação do “eu” será em grande parte impulsionada pelo desenvolvimento da linguagem, pois “as possibilidades que esta oferece na relação com o real - entre outras, o de estabilizar os elementos percebidos sob a forma de signos e redes de significados partilhados - seriam estendidas para a relação consigo mesma e com o outro, além de possibilitar a diminuição emocional das interações” (Galvão, 2003 b, p. 81).

Um exemplo que ressalta esse fato é quando duas crianças de aproximadamente três anos disputam um mesmo objeto e por impulso emocional a que “perdeu” a posse do mesmo utiliza-se do contato físico para retirar o objeto disputado. Essas crianças já possuem o domínio da linguagem oral e poderão utilizar-se dela para resolver o conflito, ao invés de utilizar-se de agressão física como bater ou empurrar. O professor, nesse caso, deve servir

de mediador e possibilitar que as duas crianças percebam que a resolução de conflitos é muito mais eficiente quando se utiliza a fala.

Nesse caso, a sistemática oposição da criança ao adulto ou os frequentes conflitos entre crianças devido à disputa pela posse de objetos, teriam relação com esse processo de diferenciação, o qual permite que se construa um sentimento de unidade subjetiva e o desenvolvimento da personalidade.

Com o desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e se complexificam, as reações orgânicas e expressivas vão sendo substituídas por imagens e impressões subjetivas. A afetividade vai adquirindo aos poucos independência dos fatores corporais. A fala e a representação mental fazem com que fenômenos afetivos possam ser provocados por situações abstratas e, as ideias possam ser expressas por meio das palavras (Galvão, 2003 b, p. 76).

Assim, a dimensão expressiva se reduz, pois o fortalecimento dos processos ideativos permite que a criança experimente expressar as emoções por meio das imagens mentais e, conseqüentemente, o controle sobre as próprias manifestações emocionais (2003 b, p.76).

A mesma autora afirma que,

Os progressos da atividade cognitiva fazem com que o movimento se integre à inteligência. A criança torna-se capaz de prever mentalmente a seqüência e as etapas de atos motores cada vez mais complexos. Integrado pela inteligência, o ato motor sofre um processo de internalização (Galvão, 2003, p. 73 a).

Um exemplo que demonstra esses progressos é quando as crianças dispostas num grande círculo devem memorizar o animal que cada um escolheu para desenhar. Primeiramente, para se lembrarem dos animais de todos os colegas, pode ser solicitado que cada criança imite o movimento do animal, depois quando esse movimento já estiver internalizado, ela conseguirá lembrar, sem o apoio do corpo de cada animal que foi escolhido pelos colegas.

A partir desse exemplo, podemos utilizar as ideias de Galvão quando observa que o desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento torna a criança mais autônoma para agir sobre o mundo externo. Diminui a

dependência do adulto, que antes intermediava a ação da criança sobre o mundo físico (2003 a, p. 74).

Galvão (2003, p. 76 b) afirma também que “[...] Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual [...]. É graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da atividade intelectual”.

Podemos perceber, no entanto, que a linguagem exerce, segundo Wallon (1989, p. 76) uma função importante em relação à estruturação do pensamento da criança. Sem o apoio da linguagem, o pensamento é incapaz de se desenvolver, pois ela no decorrer da vida da criança tem o papel de suprir o que está ausente e substituir os movimentos sensório-motores que a criança utilizava em etapa anterior à fala.

A linguagem é, portanto, um auxiliar das impressões perceptivas, das reações afetivas ou práticas (Wallon, 1989, p. 76). Ela que vai expressar os desejos, as vontades, as alegrias e as angústias com que a criança se depara no decorrer da sua vida. Aos poucos, a linguagem substitui o movimento, mas não o extingue, pois mesmo os adultos se expressam por meio do seu corpo, por exemplo, quando perguntamos para as professoras em situações informais se elas lembram como foram as experiências corporais na sua infância, muitas levantam da cadeira e mostram por meio do seu corpo, com gestos, as suas experiências.

Capítulo 5 – A relação entre família e escola e suas implicações no processo de aprendizagem das crianças

Para compreender um indivíduo é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...]. Mas estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir da primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros [...].(Norbert Elias. A Sociedade dos Indivíduos, 1995).

Nos dias atuais, a relação entre a família e a escola é um tema muito presente no âmbito escolar e universitário, porém há ainda poucas pesquisas e publicações que abordem a importância da construção de parcerias entre essas duas instituições para o processo de aprendizagem da criança.

Durante a coleta dos dados desta pesquisa, a família participou do processo, pois procuramos dar voz aos pais para que eles também falassem das suas necessidades e expectativas em relação à passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I e, como consequência desse fato, surgiu a necessidade de escrever um capítulo sobre as relações entre a família e a escola e suas implicações na aprendizagem das crianças.

Portanto, neste capítulo faremos uma reflexão crítica a respeito da relação que as famílias estabelecem (ou não) com a escola e qual a atuação e as formas de participação delas no decorrer do ano letivo.

Normalmente, escutamos no discurso de muitos educadores que a participação dos pais na vida escolar dos filhos restringe-se a comparecerem às reuniões de pais, olharem o caderno de atividades e responderem aos bilhetes enviados pela escola. Já os pais, argumentam participar da vida escolar do filho ao auxiliarem nas lições de casa e os acompanharem até a porta da sala de aula, o que possibilita (quando o professor permite) um pequeno diálogo de como está o comportamento e a aprendizagem da criança no decorrer no ano.

Será que essa é a melhor maneira de instituir parcerias entre a família e a escola? Esses encontros informais dão conta de satisfazer as necessidades das famílias e da escola e, principalmente, de estabelecer “um contrato” responsável pelo processo de aprendizagem das crianças, já que as duas instituições são responsáveis por esse processo?

Para responder a essas indagações e outras que venham surgir no decorrer deste capítulo, utilizaremos as ideias de Szymanski, na sua obra *A relação família-escola: desafios e perspectivas* (2010), Aquino e Sayão, no livro *Em defesa da escola* (2004), Ariés, em *História social da criança e da família* (2006), Lahire, com *Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável* (2004), entre outros autores que tratam sobre esse tema.

5.1 A família como instituição social e historicamente constituída

Nos estudos atuais sobre a família observamos que essa instituição tem uma função também educacional e social, pois a criança ao nascer já tem lugar numa rede de trocas intersubjetivas, por meio da qual os sentimentos, saberes e significados são veiculados, pois “o processo de transmissão de significados sedimentados por atores potenciais de ações institucionalizadas exige um processo educacional” (Szymanski, 2010, p. 19).

Essa aprendizagem no ambiente familiar é passada de geração para geração; seu caráter educativo se expressa pela transmissão de saberes, hábitos, conhecimentos e procedimentos que garantem sua aquisição e fixação, como também pela constante avaliação que os pais fazem em relação a esses fatores. Se uma família tem como hábito, por exemplo, comer *pizza* com a mão (ao invés de utilizar o garfo e a faca), a criança pertencente a essa família, ao observar tal ato dos pais vai imitá-lo e instituí-lo como o correto, podendo até utilizar as mãos para comer outros tipos de alimentos que solicitam o manuseio do garfo e da faca. Portanto, para Lahire (2004, p. 17), a personalidade, as formas de comportamento, as ações e reações das crianças são incompreensíveis fora das relações sociais que tecem, inicialmente entre ela e a sua família.

O mesmo autor ressalta que a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e afetivos através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas do seu convívio e, no caso, com maior frequência a família. “Suas ações são reações que ‘se apoiam’ relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela” (2004, p. 25).

Por conseguinte, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança:

Se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem 'reagir' quando funcionam em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de fracassos escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar (Lahire, 2004, p.19).

Ou seja, as coisas que interiorizam no universo familiar têm pouca relação com as regras do jogo escolar: os tipos de orientação cognitiva, as práticas de linguagem, os modos de comportamento e as formas de relações sociais (Lahire, 2004, p. 19).

Assim, esse processo de transmissão de conhecimento pelas famílias, segundo Szymanski (2010, p.20), nos remete ao caráter histórico da família considerada como instituição social e cultural.

Ariès (2006, p. 154) relata que foi a partir do século XVI e XVII que a família começa a demonstrar uma nova configuração, principalmente nas relações que estabelece com os filhos. Antes disso, quando as crianças completavam sete anos de idade eram encaminhadas para outras famílias para que pudessem aprender os bons modos e formas corretas de comportamento e permaneciam nessa condição até aproximadamente os 14 anos, quando voltavam para suas casas e passavam a ser responsáveis pelas tarefas domésticas, principalmente em servir aos pais.

A relação entre filhos e pais era distante, pois estes não faziam visitas nem demonstravam interesse pela educação dos filhos. Eles delegavam essa função à família que "adotava" provisoriamente suas crianças. A família, nesses casos, não estabelecia laços sentimentais com seus filhos, apenas laços morais e sociais.

Nessa época, a aprendizagem baseava-se apenas nos serviços domésticos para que a criança se tornasse um "bom servidor", ou seja, o doméstico era sinônimo de educação: "[...] era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas o filho de outro homem a bagagem de conhecimento, a experiência prática e o valor humano" (Ariès, 2006, p. 155-156).

Ariès (2006, p. 158) também ressalta que não havia lugar para a escola nessa aprendizagem direta de uma geração para outra, pois a escola aparece como caso isolado, destinado apenas a uma minoria da população. De modo geral, a transmissão do conhecimento era garantida pela família.

O mesmo autor (2006, p. 159) relata também que foi a partir do século XVII que as realidades e sentimentos da família começavam a se transformar, caracterizados principalmente pela extensão da frequência escolar, pois a criança quando completava sete anos não era enviada para casa de outras famílias, e, sim, para escola. “A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado da infância para ao do adulto.” E essa transformação se deu por uma necessidade de isolar as crianças do mundo “sujo” dos adultos e mantê-las por mais tempo na inocência infantil (Ariès, 2006, p. 159). Com essa nova realidade, as famílias ficam mais próximas dos seus filhos podendo acompanhar de perto a sua educação.

No século XVII ainda, os tratados da educação insistem nos deveres dos pais em relação aos filhos: a escolha da escola, a supervisão dos estudos, a repetição das lições e a escolha do preceptor (acompanhante da criança durante a ida a escola e acompanhamento das tarefas escolares).

É verdade que essa escolarização, tão cheia de consequências para a formação do sentimento familiar, não foi imediatamente generalizada, ao contrário. Ela não afetou uma vasta parcela da população infantil que continuou a ser educada segundo as antigas práticas de aprendizagem. Antes de mais nada havia as meninas. Com exceção de algumas, que eram enviadas às “pequenas escolas” ou a conventos, a maioria era educada em casa [...] (Ariès, 2006, p. 160).

Por outro lado, normalmente o filho mais velho frequentava a escola, enquanto os outros meninos continuavam em casa para servir aos pais.

Esse costume permaneceu até o final do século XVII, quando educadores moralistas contestaram a legitimidade dessa prática que repugnava o sentimento de igualdade de direito dentro do ceio familiar (Ariès, 2006, p. 160). Esse respeito pela igualdade entre os filhos de uma família é uma prova de um movimento gradual em direção à família sentimental

moderna. Esse sentimento de igualdade entre as crianças desenvolveu um novo clima afetivo e moral graças a uma intimidade maior entre pais e filhos.

No entanto, a escola ainda não era considerada uma instituição que compartilhava com a família aspectos da educação das crianças, pois as comunicações eram ainda asseguradas pela prática doméstica e a escrita não ocupava um lugar muito importante na vida cotidiana. A escola, nessa época, representava progressos de uma mentalidade diferente do que se propagava até o momento: crianças especialistas nas tarefas domésticas e a servir aos pais (Ariès, 2006, p. 166).

Segundo o mesmo autor (2006, p. 167), havia outras razões para a aversão à escola, pois a sociedade da época acreditava que a disciplina escolar era muito severa e prejudicava a autoconfiança das crianças.

Podemos perceber que durante o século XVII existiu uma corrente de opinião que era contra a aprendizagem fornecida pela escola, pois se valorizavam muito os conhecimentos repassados dentro de casa ou até mesmo por outros parentes a que as crianças tinham acesso.

Foi somente a partir do século XVIII que uma doutrina a favor da escola começou a ser propagada por meio do *Tratado de Civilidade* - um livro voltado para as crianças pequenas e as suas primeiras lições de leitura e escrita (Ariès, 2006, p. 171).

Nesse mesmo século, surgiu também a *Civilité Nouvelle* - um tratado destinado aos pais. Ele aconselhava as famílias como fazer para corrigir as crianças e em que idade se devia ensinar-lhes as letras. Um dos trechos diz assim: "A criança deverá repetir em casa o que tiver aprendido na escola, ou então deverá aprender em casa o que tiver de recitar diretamente ao mestre" (Ariès, 2006, p. 176).

O tratado nos remete aos dias atuais em que se atribui aos pais a responsabilidade de acompanhar as tarefas escolares, auxiliar na execução das lições de casa, bem como em dificuldades que venham surgir em relação às lições passadas em sala de aula. No entanto, se a mãe ou o pai não conseguem acompanhar de perto essas tarefas e seu filho não realiza as lições de forma correta, a escola atribui a culpa a essas famílias, como se fossem as únicas responsáveis pelo processo de aprendizagem das crianças.

Assim, Ariès, (2006, p. 177) afirma que há uma grande distância entre os métodos de civilidade tradicional que registrava os hábitos dos adultos para as crianças da civilidade do século XVIII que tem por objetivo instruir a própria família sobre seus deveres e responsabilidades com relação às crianças. Percebemos que as famílias, aqui, já se organizam em torno da criança.

Além dos avanços em relação à educação das crianças, observamos que no século XVIII há um relativo progresso do sentimento de infância e dos aspectos da higiene - uma preocupação com a criança e com a sua saúde. Desejava-se ensinar a educação às crianças, mas, sobretudo, “ensiná-las a ter boa postura, andar e comer” (Ariès, 2006, p. 187).

Portanto, Ariès (2006, p.189) conclui que

Entre o fim da idade média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro [...] Essa família do século XVII, entretanto, não era a família moderna: distinguia-se desta pela enorme massa de sociabilidade que conservava [...]. A família moderna, ao contrário, separava-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular [...].

No século XIX, uma grande parte da população (a mais pobre) vivia nas condições das antigas famílias medievais, ou seja, as crianças eram afastadas das famílias para viver em outra casa, não existia para elas o sentimento de família. Ariès (2006, p. 189) relata que essa situação permanece até os nossos dias: as famílias mais pobres são mais numerosas, os casamentos mais precoces e a falta de condições financeiras levam os pais a delegarem a educação dos filhos para outros membros da família ou até mesmo para um amigo ou vizinho mais próximo.

Nesse mesmo século (XIX), com introdução das indústrias no país houve grande desenvolvimento dos espaços urbanos e consequentes transformações nos modos de vida da população. Algumas dessas mudanças

foram: aumento das uniões livres com diminuição do número de casamentos; diversificação da composição dos casais; controle do número de filhos; aumento do trabalho feminino fora do lar; procriação na modalidade “produções independentes”; relações conjugais altamente instáveis e renováveis (Borsato, 2008, p. 22).

Hoje, no século XXI, as famílias atuais seguem o mesmo padrão do século passado, na medida em que não necessariamente são compostas pelas figuras paternas e maternas. Há famílias em que os pais são separados e os filhos residem apenas com um deles. Muitas mulheres saem para trabalhar ou estudar e os filhos ficam sob cuidados de uma pessoa contratada para desempenhar tais funções ou com parentes mais próximos ou até mesmo com o filho mais velho.

Com o aumento das mulheres no mercado de trabalho surgiu um novo desafio para esse grupo: conciliar as atividades domésticas ao trabalho externo, ou seja, com esta nova posição da mulher na sociedade ocorreu o distanciamento dos filhos ou seja, as horas dispensadas aos filhos foram reduzidas, o que não significa necessariamente um comprometimento qualitativo nessas funções (Borsato, 2008, p. 23).

Além disso, Borsato, (2008, p. 24) afirma que houve mudança nas relações entre pais e filhos: a hierarquia de antigamente, em que os pais mandavam e os filhos obedeciam foi substituída, aos poucos, por relações mais democráticas, centradas no diálogo e consideração das opções e desejos das crianças.

No entanto, em muitas famílias essa democracia se transformou em desrespeito das crianças perante seus pais com situações em que as crianças impõem suas vontades como se fossem verdades absolutas e os pais, com medo das reações dos filhos cedem aos seus desejos, ou seja, “ao invés de haver troca, compreensão e respeito, os pais se tornaram permissivos diante dos filhos, tornando-os sujeitos sem limites e intolerantes com o outro” (Borsato, 2008, p. 24).

Na atualidade ainda vemos que muitas famílias não conseguem acompanhar de perto a educação dos filhos e como estratégia encaminham

alguns deles para viver com as avós em outros Estados ou até mesmo delegam para os amigos mais próximos a tarefa de educar.

Porém, hoje, após vários séculos de mudanças, a nossa sociedade depende e tem consciência dessa dependência, do sucesso de seu sistema educacional, pois atualmente possuímos um sistema de educação e uma compreensão de sua importância. E a família está diretamente envolvida nesse sistema - ela deixou de ser, segundo Ariès (2006, p.194), “uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas”.

Outro fator importante em relação à escola do século XIX e XX é o início de um movimento de segregação: as famílias mais ricas começaram a não aceitar mais que seus filhos se misturassem com as crianças mais pobres e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário popular, para colocá-las nas classes elementares dos colégios.

Essa situação perdura até o momento atual: há também uma separação entre as crianças da classe rica e da classe mais humilde, pois as crianças de classe econômica mais alta frequentam escolas particulares, que fornecem além das atividades curriculares, outras atividades extracurriculares, como esportes, inglês, computação, teatro, etc. Já as crianças de classe mais pobre frequentam a escola pública que na sua maioria tem um ensino mais deficiente, pois muitos professores se sentem injustiçados com os baixos salários e as condições de trabalho e o reflexo desse fato se dá no ensino, pois esses professores muitas vezes fazem o básico e não se envolvem com a educação das crianças.

Por outro lado, Sayão e Aquino (2004, p. 61) afirmam que as famílias também não têm fornecido para os filhos a educação que deveriam, pois muitos abdicam do papel de pai e mãe para se tornarem “amigos” dos seus filhos, o que leva em muitos casos a uma perda de autoridade, pois pais e filhos assumem posições de igualdade.

Podemos perceber, portanto, que a família se modificou muito no decorrer dos séculos. Hoje encontramos múltiplas configurações familiares e não mais aquela composta pela tríade: pai (provedor)/ mãe (cuidadora) e filhos obedientes (Sayão; Aquino, 2004, p. 61).

No entanto, Szymanski afirma que mesmo com configurações e concepções diversas é na família que a criança encontra os primeiros modelos e aprende os modos humanos de existir, ou seja, seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito, pois ao nascer, a criança já encontra na família um mundo organizado de acordo com parâmetros instituídos pela sociedade e pela própria família (2010, p. 22).

O ambiente familiar é propício para inúmeras atividades que envolvem a criança numa ação intencional, de trocas subjetivas que vão se tornando cada vez mais complexas e intencionais. Os pais, aos poucos, orientam as crianças de acordo com suas crenças e valores, instruindo sobre o que é certo e errado, o que faz com que as crianças desenvolvam habilidades afetivas e cognitivas que serão utilizadas por toda a vida. Por exemplo, se um pai fala para o seu filho que para ele ganhar um brinquedo novo no dia das crianças, ele deverá doar um antigo para uma criança sem recursos financeiros ou para uma instituição de caridade, essa criança no decorrer da sua vida vai crescer com esse tipo de valor, de sentimento de solidariedade e, provavelmente, quando estiver na fase adulta continuará exercendo tais valores.

No entanto, Szymanski (2010, p. 26) afirma que as famílias como *locus* de desenvolvimento divergem quanto à concepção de infância e, em consequência desse fator, irão possibilitar diferentes oportunidades de desenvolvimento. Ainda, seguindo o mesmo raciocínio, Szymanski (2010, p. 22) pondera que há muitas vezes um despreparo das famílias para assumir a função de educar pela “falta de oportunidades formais para a formação de pais e mães como educadores e o valor de referência que esse modelo assumiu por outras instituições da sociedade, principalmente a escola”.

Entretanto, não podemos olhar apenas a família como a única responsável pelo desenvolvimento e educação das crianças, como se ela atuasse de forma isolada em relação às demais instituições educacionais. Um exemplo que demonstra bem esse dado é o fato de a escola desconsiderar o conhecimento matemático de crianças pertencentes à classe trabalhadora, pois as crianças dessas famílias normalmente desenvolvem tais conhecimentos no seu cotidiano, quando precisam ir à feira ou ao supermercado para fazer

compras. Essa desqualificação da escola em relação às capacidades das crianças advindas de camadas sociais mais humildes acaba influenciando as famílias que passam a acreditar que a voz do professor é soberana, conformando-se com a incapacidade dos seus filhos diante das tarefas escolares.

Como consequência, ao se considerar sem atributos para continuar na escola, a criança confere legitimidade aos objetivos da instituição de ensino, às técnicas pedagógicas e ao processo de avaliação, pois as notas altas normalmente são autoexplicativas e as baixas não dizem nada (Szymanski, 2010, p. 117). Nesse caso, as famílias são apontadas como culpadas pelo fracasso das crianças, principalmente aquelas que dispõem de pouco tempo para auxiliar nas tarefas de casa.

Diante de tal realidade, muitos pais acabam até adotando atitudes punitivas e inconsistentes com seus filhos o que acarreta consequências negativas para o processo de aprendizagem, pois a criança acredita que a forma como o professor ensina e cobra as tarefas é a única maneira para o aprendizado e, se não consegue dessa forma pode adotar atitudes de desinteresse, irritabilidade e nervosismo.

Já Lahire (2004, p. 19) observa que muitas crianças não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências da escola e esse quadro se reverte na solidão de alguns alunos, que ficam alheios às exigências da escola. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que não conseguem resolver com apoio dos membros da sua família – e, assim, carregam, sozinhos problemas insolúveis.

Szymanski afirma, portanto, que o desenvolvimento psicológico da criança é afetado pela ação recíproca entre os ambientes mais importantes nos quais a criança atua; pelo que ocorre no ambiente frequentado pelos pais, pelas mudanças e/ou continuidades que ocorrem com o passar do tempo no ambiente em que a criança vive e que têm efeito cumulativo. “Nesse sentido, é ingênuo achar que medidas pontuais na família possam reverter uma situação que foi engendrada na relação com um contexto mais amplo” (2010, p. 28).

Entretanto, a mesma autora observa que o ambiente familiar é propício para oferecer inúmeras atividades que envolvem a criança numa ação intencional baseada em trocas que vão se tornando cada vez mais complexas e com maior intencionalidade, pois aos poucos a criança vai tomando consciência do seu papel e de como agir em diferentes situações (2010, p. 29).

Contudo, a família não deve assumir essa função integral, pois a escola e as outras instituições que a criança frequenta também devem se responsabilizar pela educação. “Deixar a complementação do ensino para a família é eximir-se da responsabilidade pelo desenvolvimento socioeducacional da criança [...]” (Szymanski 2010, p. 122). A mesma autora ainda afirma que: “[...] deixar para a família a complementação do ensino, principalmente das camadas sociais empobrecidas é buscar uma convivência no processo de exclusão da criança da escola” (ibidem, p. 123).

Na realidade, o que as famílias esperam da escola é que sejam acolhedoras e considerem todas as crianças como pessoas que podem buscar e lutar por um futuro melhor. Nessa luta, as famílias querem um maior espaço de participação, por mais que não compreendam nitidamente todos os objetivos educacionais que a escola propõe.

Os documentos oficiais também defendem essa ideia, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96, art. 12, parágrafo 6º e 7º) atribui aos estabelecimentos de ensino o dever de trabalharem em conjunto com as famílias e a comunidade, proporcionando a integração destas com a sociedade. Além disso, a escola deve informar aos pais e responsáveis sobre o rendimento e frequência dos alunos e também a proposta pedagógica.

No entanto, o que a lei estabelece não ocorre na prática, pois “a parceria entre escola e família é composta de rivalidade e acusações mútuas. A família passou a atribuir à escola papéis familiares e a escola atribuir aos pais o papel de auxiliares do ensino” (Borasto, 2008, p. 34).

Hoje, segundo Tondin (2001, p. 107), as interações entre os profissionais da educação e as famílias devem ser compreendidas em seu caráter de diversidade, pois há uma grande variedade de grupos socioculturais que frequentam a escola e o tipo de posicionamento que os professores e a gestão assumem no âmbito de suas atividades.

5.2 – As diferentes formas de interferência da família na educação dos filhos

Neste subcapítulo, utilizaremos a ideia de Szymanski (2010), teórica que se fundamenta em Paulo Freire para explicar as diferentes formas de as famílias educarem seus filhos. A autora divide tais formas em duas *práxis*: a *práxis autoritária* e a *práxis libertadora*.

Na *práxis autoritária*, o que caracteriza as atitudes dos pais são a desconfiança e a intolerância, ou seja, as famílias que adotam tal postura não consideram as experiências das crianças e o referencial é o mundo adulto, sem oportunidade de dar voz às necessidades e opções dos filhos (Szymanski, 2010, p. 31).

A adaptação destes aos modelos preestabelecidos - que orientam o referencial de família - pressupõe que todo o saber pertence ao adulto e o filho/educando é uma massa uniforme a ser moldada. É o adulto que pensa, que sabe, que diz a palavra, que opta, que atua-é o sujeito do processo. O que se espera é que a criança se adapte e se ajuste (Szymanski, 2010, p. 31).

Nos modelos de *práxis autoritária*, os pais frequentemente utilizam o autoritarismo e as punições físicas e morais para evitar a desobediência; isso faz com que os filhos construam uma identidade negativa de que nada pode sem a aprovação dos pais. Esse fato terá repercussões no ambiente escolar, que muitas vezes até reforça tais atitudes, em vez de adotar uma postura mais libertadora que considere o sujeito com suas especificidades e respeite a maneira de ser de cada criança.

O outro modelo de família baseia-se na *práxis libertadora* que tem como característica, segundo Szymanski (2010, p. 33), atitudes de igualdade de valor, o respeito e a escuta das crianças, sem desconsiderar suas urgências. Nessas famílias, há um grande reconhecimento de si e do outro como sujeito, o respeito do outro como autêntico, como companheiros na busca de formar filhos que tenham autonomia e sejam transformadores.

Nesse modelo, os pais dão oportunidade para os filhos dialogarem, decidirem, avaliarem e compararem e, é nesse clima que se cria o exercício da

ética e se constrói o espírito de responsabilidade e cooperação (Szymanski, 2010, p. 34).

No entanto, esse diálogo estabelecido entre pais e filhos não pode ser visto apenas como uma forma de convencê-los a obedecer, pois isto denota uma prática autoritária, por exemplo, quando uma mãe pergunta para uma criança de cinco anos aproximadamente o que ela está com vontade de comer na hora do almoço e a mesma responde: arroz, feijão e carne, a mãe muitas vezes diante da resposta tenta convencê-la que é importante comer também salada e verdura e coloca tais alimentos no prato da criança e diz: “Se você não comer tudo, não terá brincadeira de tarde”. Como se a brincadeira (atividade prazerosa para criança) fosse uma recompensa para ela comer o que a mãe gostaria que ela comesse.

Nesse caso, a criança é considerada como a que tem menos experiência e entende menos das propriedades alimentares. Para dialogar, Szymanski, (2010, p. 35) afirma que é preciso reconhecer as contribuições do outro na troca interpessoal; a criança tem o saber de si mesma, de seu corpo e de seus ritmos que devem ser considerados no seu dia a dia.

A mesma autora pondera que “dialogar com uma criança não significa abdicar da autoridade: significa instaurar um pensar crítico; mostrar sensibilidade e abertura para compreender o outro, ter confiança na sua capacidade de compreensão; estar disponível para criar novas soluções [...]” (2010, p. 35).

Isso não significa que são os filhos que ditam as regras no ambiente familiar e os pais apenas obedecem a suas vontades. É necessário o uso do bom-senso que orientará a hora dos pais decidirem e a hora de delegar escolhas; a hora de cobrar resultado e a hora de esperar. Um exemplo que mostra tais atitudes é quando uma criança de três anos começa a brincar com seus brinquedos e, em menos de 15 minutos, todos estão espalhados pelo quarto, o ambiente fica bagunçado e a criança não consegue desenvolver nenhuma brincadeira. Nesse momento, deverá entrar a autoridade dos pais e pedir para que a criança guarde os brinquedos e escolha apenas dois ou três para fazer parte da brincadeira. Tal atitude ajudará a criança a ser mais

organizada e a valorizar determinada brincadeira, pois é impossível brincar com todos os brinquedos ao mesmo tempo.

Aprender a escolher é, portanto, um dos maiores legados que se pode oferecer aos filhos e é só na prática que isso acontece. Uma criança com três anos que já sabe escolher o brinquedo com que quer brincar em determinada situação, quando for mais velho, adolescente ou adulto adotará uma atitude mais crítica e terá habilidade argumentativa diante das situações cotidianas.

A proposta de *práxis libertadora* nas ações das famílias revelada nesse subcapítulo também contribui para as práticas escolares, pois Freire (1996, p. 102) citado por Szymanski, (2010, p. 40) defende que igualmente à família, a escola deve adotar uma autoridade democrática, o que revela segurança nas relações com as crianças. “O eixo mais firme dessa autoridade é o conhecimento das práticas educativas, a crença numa relação interpessoal que permita a manifestação do outro e a clareza de que as diferenças não indicam diferença de valor pessoal” (Szymanski, 2010, p. 40).

Portanto, a autora (2010, p. 40) ressalta que a adoção de um modelo democrático, libertador com novas práticas educativas, novas atitudes e sentimentos coloca a família numa posição de instituição formadora que pode nas suas ações promover mudanças de caráter social.

5.2.1 A educação das crianças e a dinâmica da relação família e escola

A escola é considerada principalmente pelos meios populares como o único meio de acesso às camadas superiores e as aprendizagens que lá se adquirem são muito valorizadas (Szymanski, 2010, p. 115).

Normalmente, as famílias de classe mais humilde outorgam grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam obrigar-lhes a submeter-se, muitas vezes, passivamente, à autoridade escolar, comportando-se corretamente e aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, ser dócil, escutar, prestar atenção, ficar quieto, estudar, não brigar e não brincar (Lahire, 2004, p. 25).

Embora esse fato seja muito marcante, os objetivos e as práticas pedagógicas nem sempre consideram a realidade das crianças vindas das camadas populares, motivo que muitas vezes leva ao fracasso na aprendizagem (Szymanski, 2010, p. 116).

O sistema escolar atual caracteriza-se por contradições hierárquicas: oficialmente todos têm acesso à escola, mas as trajetórias estudantis e a disponibilização do saber escolar variam de acordo com as condições sociais e experiência de vida dos alunos. Dessa forma, aqueles com maiores acessos culturais fora da escola contam com maiores e melhores oportunidades de aprendizagem do que aqueles que têm menos acessos (Borsato, 2008, p. 41).

No entanto, esse tipo de escola que é valorizada, tem legitimação do seu processo de avaliação e suas decisões delinham as trajetórias das crianças nas oportunidades de trabalho e no acesso aos bens e serviço (Borsato, 2008, p. 116).

Portanto, devemos lembrar que não é apenas a família que é a grande responsável pela educação das crianças e pela formação de bons hábitos e comportamento. A escola também tem grande papel nessa educação. Szymanski (2010, p. 98) observa que a família e a escola são consideradas as duas principais instituições responsáveis pela educação das crianças. Ambas preparam os sujeitos para inserção na sociedade e o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social, ou seja, são responsáveis pela formação dos indivíduos e dos futuros cidadãos.

Para a mesma autora, as duas instituições são os espelhos nos quais as crianças descobrem o bonito e o feio, o inteligente e o burro, o bom de Matemática e o bom para nada, os simpáticos ou os desengonçados, o “com futuro” ou o “sem futuro”, ou seja, são essas instituições os primeiros “mundos” em que as crianças habitam, podendo parecer como acolhedores ou hostis, com regras ou sem muitas regras, com determinados costumes, hábitos e linguagens, etc.

Em casa e na escola aprendemos tudo ou quase tudo: aprendemos modos de ser e de agir, como expressar sentimentos e nos comportar. Contudo, muitas vezes há uma confusão a quem cabe a educação das crianças e quais as responsabilidades específicas de cada instituição: as

professoras queixam-se de que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e, assim, sentem-se sobrecarregadas e incapazes de realizar tal tarefa; já as famílias sentem-se desautorizadas pelas professoras que assumem papéis que são da competência da família.

Algumas escolas imaginam que podem se estruturar para seus alunos de forma que compensem a falta da família, ou seja, querendo “ser família”, a escola deixa de ser escola e a consequência se reflete nas crianças que ficam carentes de família e de escola também (Sayão; Aquino, 2004, p. 63).

Aquino (2002, p. 21) ressalta que quanto mais o professor assumir diferentes tipos de funções, mais abandona seu posto original, o que faz com que os alunos também se confundam em relação aos seus deveres e direitos.

As famílias devem manter distância da sala de aula e apenas promover o encorajamento das crianças para as “batalhas escolares - o que, definitivamente, não é pouca coisa”, ou seja, a tarefa dos pais em relação à trajetória pedagógica de seus filhos é a de encorajá-los a participar da vida coletiva no cotidiano escolar (Aquino, 2002, p. 22).

Por outro lado, para Szymanski a escola tem uma especificidade em relação à família “a obrigação de ensinar (bem) os conteúdos específicos das áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações [...]” (2010, p. 99).

Borsato (2008, p. 27) também afirma que a escola deve dar continuidade à educação oferecida pela família, complementado-a com a introdução da criança na construção do saber formal, “integrando-a no mundo da comunicação escrita e às exigências postas pela vida em sociedade [...]”.

Defendendo essa mesma ideia, Lahire (2004, p. 21) observa que a escola é um universo da cultura escrita e a familiaridade com a leitura e a escrita pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o sucesso escolar. Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza, na relação afetiva com seus familiares, estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita.

Na escola, por exemplo, a elaboração do calendário e a escrita na agenda não têm somente a função de objetivar o tempo. “Eles tornam possível uma distribuição das atividades (individuais ou coletivas) no tempo objetivado, e com isso um planejamento das atividades que implicam uma relação mais reflexiva com o tempo passado, presente e futuro”. Além de fortalecer as noções temporais, esse tipo de material pode ser utilizado para despertar o interesse da criança pela leitura e pela escrita, por exemplo, quando o professor lê um bilhete que será enviado para casa em voz alta ou até mesmo coloca no calendário os nomes das crianças da sala que fazem aniversários em cada mês do ano (Lahire, 2004, p. 26).

O mesmo autor ainda ressalta que esse trabalho favorece o interesse pela leitura e pela escrita, pois traz elementos que são significativos para as crianças e fazem parte do universo infantil (2004, p. 26).

Pensando na função da escola, Aquino (2002, p. 23) afirma que esta tem a função de apresentar para as crianças o espaço público e suas regras constitutivas, bem como promover certas vivências, por exemplo, “os impasses relativos ao confronto com a autoridade e a justiça, a convivência com as diferenças, os conflitos interpessoais etc.”

Mas não é só essa a finalidade da escola: os professores além de ensinarem os conteúdos, devem dar carinho, amor, respeito e confiança, pois eles normalmente são os modelos das crianças.

Entretanto, muitas famílias (independente da classe social) ainda têm a noção de que a escola é hoje uma instituição responsável apenas em ensinar conteúdos programáticos, mas a função da escola não se reduz a conceitos. Ao ensinar a uma criança a leitura, a escrita, as artes, etc, atitudes, valores e sentimentos também são ensinados. Não dá para desconectar o desenvolvimento conceitual do desenvolvimento atitudinal.

Além desses fatores, os alunos precisam ter garantido no dia a dia, segundo Aquino (2002, p. 23), a legitimação de suas singularidades e o direito à expressão. Uma criança não é igual à outra e isso precisa ser respeitado, pois o mundo não é homogêneo e a escola também não pode ser. Muitas vezes, no entanto, a escola ignora ou subestima a cultura dos alunos reais, não há coerência entre seus projetos educacionais e a realidade das crianças.

“Pouco preparada para enfrentar os desafios atuais, a escola se enfraquece enquanto agente de educação formal” (Borsato, 2008, p. 41).

A criança, segundo Penteado (1998) precisa deixar de ver a escola como algo sofrido, sem prazer e para isso os professores precisam despertar nos alunos o gosto e a alegria de conhecer e estar no ambiente escolar (p. 42).

Por outro lado, existe a questão da família: se determinada família não acredita na filosofia da escola, não confia na equipe de professores, provavelmente seu filho terá a percepção dessas atitudes e, conseqüentemente, terá dificuldade em aprender. O contrário também acontece: se um professor não confia que determinada criança possa aprender, por motivos de dificuldade de aprendizagem ou até mesmo pela ausência dos pais no processo, essa criança perceberá essa falta de credibilidade e isso também criará obstáculos a seu processo de aquisição de conhecimento. Portanto, a parceria entre a família e a escola em que a relação de confiança e de diálogo esteja presente é fundamental para a aprendizagem das crianças.

No entanto, podemos dizer que há parceria entre essas duas instituições, mas de maneira não assumida, já que professores e família muitas vezes não participam de maneira colaborativa do processo, não havendo verdadeiro diálogo entre as duas instituições. É preciso que exista troca de informações sobre as crianças e um constante diálogo sobre a sua aprendizagem para a busca de um objetivo comum: o sucesso dos alunos.

Para Tondin (2001, p. 107), a escola é tida apenas como instância legítima para determinar os conteúdos a serem estudados e a família como instância formadora da moral e do psiquismo da criança e, infelizmente, a partir da cristalização desses lugares, houve um afastamento, no lugar de uma união dessas duas instituições.

O que encontramos ainda hoje em dia são relações burocráticas entre a escola e as famílias, em que os pais são chamados à instituição para serem informados do desempenho dos seus filhos, assumindo apenas papel de ouvintes passivos.

Pensamos que com a construção de um trabalho conjunto entre os pais e os professores, a consolidação da parceria entre escola e família pode

gerar superação de atitudes defensivas e acusativas de ambas as partes, em que se concretize uma parceria efetiva e que resulte na melhoria da comunicação família-escola: “[...] pais bem informados sobre os significados dos procedimentos escolares e professores dotados de dados sobre seus alunos para possibilitar a construção de uma prática pedagógica adequada aos alunos reais com que trabalham” (Borsato, 2008, p. 37).

Para que essa parceria aconteça de maneira eficiente, Szymanski (2010, p. 96) sugere também a execução de projetos de integração, com objetivo das famílias sentirem-se presentes no processo educacional. A mesma autora pondera ainda que quando há um distanciamento da relação família-escola, instaura-se um desgaste, pois o isolamento e a tensão tomam conta do processo.

Além de projetos de integração, deve-se levar em consideração também a especificidade da ação educativa de cada instituição, ou seja, a proposta educativa das famílias difere da escola, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, padrões de sentimento e a natureza dos laços de afeto. Além desses aspectos, a relação que famílias da classe média estabelecem com a escola muitas vezes difere das relações que famílias de classe mais humilde estabelecem, mesmo que ambas frequentem a rede pública (Szymanski, 2010, p. 100).

Normalmente, verificamos que as famílias de classe média desenvolvem estratégias de participação com a escola, com objetivo de promover melhores condições de aprendizagem para seus filhos, pois essas famílias possuem um nível maior de escolaridade e maior facilidade de verbalização e compreensão do currículo escolar.

Um exemplo dessa situação ocorreu em uma sala de 1º ano da rede estadual durante as aulas de Educação Física. A professora dessa disciplina percebendo que a professora polivalente não fazia diariamente a leitura de histórias para as crianças começou fazê-las nos minutos iniciais da aula de Educação Física. As crianças adoraram a ideia e a cada dia cobravam a leitura da professora. Na última reunião de pais, uma mãe (que também é professora em outra instituição) de uma criança dessa turma pediu a palavra e disse que seu filho começou a se interessar por livros e pedir que ela fizesse leituras

diárias, consequência do trabalho realizado pela professora de Educação Física.

A percepção dessa mãe só foi possível pelo fato de ela escutar a necessidade do seu filho e ter esclarecimento das necessidades das crianças em processo de desenvolvimento e promover situações que a leitura e a escrita estivessem presentes no dia a dia.

Outros fatores que devem ser levados em conta em relação à participação das famílias são as estratégias de socialização familiar, ou seja, há famílias que desenvolvem práticas que facilitam a aprendizagem escolar das crianças, por exemplo, a leitura de livros ou outros materiais de comunicação para as crianças e/ou na presença das crianças, estratégias de conversação, a escuta de músicas que fazem parte do repertório infantil e da cultura de cada família, entre outros.

Além das estratégias de socialização, Szymanski (2010, p. 101) pondera que as famílias se distinguem uma das outras em relação às suas práticas educativas. A autora enfatiza três modelos principais:

Racional	Pais impõem suas decisões sobre as atividades e futuro dos filhos. Grande importância da disciplina e da ordem e os pais são a autoridade máxima. Nas estratégias educativas, os pais distribuem ordens, impõem, ameaçam, criticam, controlam proíbem e dão as soluções prontas para as crianças. Orientação voltada mais para um conformismo social do que para autonomia.
Humanista	Pais se colocam como guias, dando aos filhos o poder de decisão. Nas estratégias educativas permitem e estimulam a expressão das emoções, encoraja-os nos seus empreendimentos, reconhecem e valorizam as capacidades e potencialidades dos filhos, favorecendo a autonomia e autodeterminação. A comunicação orienta-se pelas necessidades dos filhos.
Simbiossinérgico	Há uma co-gestão do poder - pais e filhos são parceiros nas atividades que concernem a ambos. Nas estratégias educativas respeitam os deveres e direitos de pais e filhos, partilham responsabilidades cotidianas, desenvolvem uma consciência social, trocam com os filhos suas experiências, emoções e sentimentos. Os pais explicam as consequências das ações das crianças e reconhecem seus próprios erros.

Szymanski, (2010, p. 102) afirma que o interessante desses modelos é verificar que eles são muito semelhantes aos que a escola adota na sua relação com as famílias.

Na tendência do modelo racional, as instituições se comportam como detentoras do saber e do poder de decisão e as famílias que seguem outras tendências normalmente entram em atrito com a escola. Em relação à tendência humanista, a escola acredita nos recursos das famílias, escutam suas opiniões e há “uma aceitação empática de sentimentos e emoções”. Já na tendência simbiossinérgica há valorização da interdependência, da reciprocidade e da cogestão (Szymanski, 2010, p. 103).

Desse modo, os conflitos entre as famílias e a escola podem ser consequência das diferenças de tendências em que cada uma acredita relativamente à educação das crianças, os hábitos de interação e comunicação. Um exemplo que ressalta esse aspecto foi um conflito que aconteceu com uma mãe e uma professora de uma turma de criança de dois anos de uma escola particular de Educação Infantil: a mãe furiosa veio questionar a professora porque o uniforme da sua filha estava vindo sujo de tinta em dias que não havia atividades de artes. A professora relatou que houve uma falha de comunicação, pois os dias de arte haviam sido alterados no 2º semestre e essa comunicação não chegou aos pais, que acabaram não mandando seus filhos preparados para tais atividades no dia correto.

Esse exemplo ocorre em diversas situações do cotidiano escolar, pois muitas vezes a escola não informa os pais sobre as atividades que ocorrem em sala de aula, alegando que estes não compreendem as propostas de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Em relação à comunicação escolar, é necessário que seja estabelecida, qualitativamente, entre direção e professores, professores entre si, professores e alunos, direção e pais, professores e pais, alunos e alunos e direção e alunos. É preciso vivenciar processos comunicacionais de qualidade entre todos os sujeitos envolvidos na educação escolar, favorecendo a parceria entre estes e colaborando com o processo de aprendizagem das crianças (Borsato, 2008, p. 52).

Ainda em relação à comunicação com as famílias, percebemos durante a pesquisa de campo que os pais, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, não foram informados adequadamente de uma mudança importante: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Muitos pais souberam dessa lei apenas quando foram matricular seus filhos no 1º ano e, mesmo assim, nesse nível tiveram poucas informações de como a escola estava se organizando para receber as crianças mais novas.

Outro fator importante da mudança é que apesar de o Ensino Fundamental de nove anos ser legalmente obrigatório no nosso país, na prática o que ocorre é que aumentou o número de crianças com acesso a esse nível de ensino, mas ficou reduzido o número de alunos que conseguem terminar o ciclo. Portanto, a lei da obrigatoriedade escolar está distanciada da permanência das crianças nesse ensino, os motivos que levam as crianças deixarem a escola relacionam-se com as necessidades econômicas de sobrevivência da família, que as encaminha para o trabalho, dificultando a permanência na escola (Borsato, 2008, p. 36).

Ainda em relação à comunicação, a mesma autora (2008, p. 53) também afirma que a escola quando tenta introduzir transformações pedagógicas, muitas vezes depara-se com a resistência das famílias e na maioria das vezes essa resistência é decorrente da falta ou má utilização da comunicação escolar. É preciso explicar-lhes os significados, motivos e consequências de tais mudanças e ouvi-los a respeito para o estabelecimento de uma interação construtiva e criação de um clima colaborativo.

Szymanski (2010, p. 104) ressalta essas ideias ao observar também que muitos professores não comunicam às famílias sobre o que ocorre no ambiente escolar pelo fato de acreditarem que as famílias (principalmente nas escolas de classe baixa) são desestruturadas, desinteressadas e carentes, e esses fatores, muitas vezes servem de explicação para o insucesso escolar de algumas crianças. A mesma autora afirma, portanto, que “[...] tal raciocínio preconceituoso só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um conseqüente afastamento do problema” (2010, p. 104).

Muitos professores alegam que a família de determinadas crianças é desestruturada, porque se organiza de maneira diferente do modelo nuclear

burguês, por exemplo, há muitas mães que deixam seus filhos na escola pela manhã e seguem para o trabalho, deixando a chave para eles voltarem para a casa ao terminarem as aulas. Essas crianças voltam para casa sozinhas, preparam seu almoço, fazem a tarefa de casa e brincam no quintal com os amigos mais próximos. Quando seus pais chegam do trabalho, essas crianças já tomaram seu banho, jantaram e estão prontos para dormir.

Todas essas tarefas foram feitas sem a supervisão de um adulto, mas com competência e responsabilidade. Esse caso é comum em crianças da rede pública que têm suas moradias perto da escola. Muitos professores, no entanto, enxergam essas famílias como desestruturadas e irresponsáveis na educação dos filhos.

Szymanski (2010, p. 105) afirma que as formas como as famílias se organizam não são responsáveis pelo comportamento acadêmico de seus filhos, pois mesmo não acompanhando de perto as tarefas escolares, muitas crianças têm responsabilidade em fazê-las, o que as torna muito mais autônomas.

Por outro lado, Lahire (2004, p. 26) ressalta que

Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo, adequada ao 'êxito' no curso primário.

Se a ordem moral e material em casa pode ter importância na escolaridade dos filhos, significa que a moral é indissociável de uma ordem cognitiva. A regularidade das atividades, dos horários, as regras do dia a dia, entre outros, produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir e organizar o pensamento (Lahire, 2004, p. 26).

Portanto, mesmo não acompanhando de perto as tarefas escolares, os pais devem promover um ambiente adequado e organizado para o estudo das crianças, além de instituir os horários para a realização das tarefas e para as demais atividades realizadas pelas crianças nos seu dia a dia.

"[...] O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem perceber, métodos de

organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo” (Lahire, 2004, p. 26).

Outros fatores de entrave na relação entre a família e a escola são as lições de casa - essa tarefa, segundo, Sayão e Aquino (2004, p. 63) “é um problema tanto para o professor, como para o aluno e para os pais”, pois se tornou o único e poderoso indicativo da participação (ou não) dos pais na aprendizagem, ou seja, se a criança cumpre com os prazos e entrega as tarefas de casa limpas e preenchidas de forma adequada significa que os pais são participantes e se interessam pela vida escolar dos filhos, caso contrário, são ausentes e não se interessam pela educação das crianças.

Se uma criança não entrega a tarefa como o professor espera não significa que as famílias não participam da vida escolar dela, pois, muitas vezes essas lições de casa não são explicadas antecipadamente para as crianças e não têm vínculo com as atividades realizadas em sala de aula. O professor passa a lição simplesmente para ocupar o aluno em casa, sem ao menos saber qual o objetivo de tal tarefa.

É muito comum que os professores peçam trabalhos de pesquisas para as crianças realizarem em casa e não utilizem posteriormente esses materiais, fazendo com que fiquem esquecidos nas prateleiras da sala de aula.

Muitas crianças também demonstram dificuldade em realizar sozinhas as tarefas de casa e, nesse caso, cabe à escola comunicar aos pais para que esses possam dar uma assessoria, auxiliando seus filhos. No entanto, há muitos casos em que os pais têm dificuldades em compreender tais tarefas e não se sentem preparados para ajudar as crianças.

Sayão e Aquino (2004, p. 64) afirmam que quando a escola "obriga" os pais a ampararem as crianças nas tarefas de casas e exercer um papel pedagógico desresponsabiliza tanto os professores como os alunos de sua implicação com o conhecimento: "cada um tem o seu papel", eles finalizam.

Portanto, o dever de casa pode gerar conflito na estrutura familiar e na relação dos pais e professores, quando estes últimos desconhecem características necessárias da estrutura doméstica para apoiar as atividades escolares que devem ser realizadas em casa (Borsato, 2008, p. 34).

Há também a posição da família em relação à escola: muitas famílias não procuram os professores, pois se contentam que seu filho saiba apenas ler e escrever para ter um precoce acesso ao mercado de trabalho; não cumprem os prazos de matrícula e a retirada do material didático¹³, o que faz com que muitas crianças ingressem na escola após o início das aulas, sem o material adequado para fazer as atividades propostas; não participam das reuniões de pais e com isso não têm conhecimento do que seus filhos fazem na escola; encaram as dificuldades do seu filho como um “mistério” e se questionam muitas vezes se eles deveriam realmente frequentar a escola.

As famílias, principalmente as de crianças com dificuldades de aprendizagem, enxergam a escola como se fosse um mundo incompreensível, com o poder de dar o veredicto sobre o futuro de seu filho. As famílias precisam aprender a linguagem da escola, para até mesmo poder questionar se as decisões tomadas em relação aos seus filhos são corretas.

Outro problema apontado por Sayão e Aquino (2004, p. 65) é que muitas escolas não consideram as diferentes realidades e adotam o mesmo critério de julgamento a uma enorme parcela da população escolar que não usufrui a conjuntura social das classes mais privilegiadas. Infelizmente as escolas ainda adotam uma postura que considera todos os pais alfabetizados, com tempo e paciência para participar ativamente da vida escolar das crianças e esquecem que muitas famílias não se encaixam nesse padrão.

Borsato (2008, p. 36) também ressalta que os confrontos entre família e escola ocorrem pelo fato também de as famílias pertencerem a uma classe social diferente das dos professores e esse fato pode ocasionar no confronto de ideias e interesses, pois as práticas escolares tendem a se orientar por padrões de cultura de elite e a se impor aos alunos e suas famílias.

Por outro lado, as formas de participação das famílias na rede pública se resumem em trabalhos voluntários, por exemplo, limpeza da escola, auxílio no momento do lanche e recreio, etc. Esse tipo de participação tem pouca relação com as questões educativas e de tomada de decisão em relação à melhoria do ensino (Borsato, 2008, p. 37).

¹³ Na rede estadual e municipal de São Paulo, os materiais didáticos utilizados em todo ano letivo são entregues aos pais no início do ano com data marcada pela direção da escola.

Os pais normalmente se colocam de forma submissa e não questionadora em relação ao conhecimento propagado pela escola. Já a escola vê a família como um segmento que deveria complementar suas expectativas com relação às dificuldades apresentadas pelas crianças durante o processo de aprendizagem (ibidem, p. 37).

No entanto, muitos professores ainda consideram que a família não tem condição de alcançar o nível educacional que a escola pode oferecer aos alunos e, nesse caso, é melhor que fiquem afastadas e não interfiram no processo pedagógico.

Por esse motivo, escutamos muitos professores, coordenadores e diretores dizendo que as famílias são desestruturadas. Muitas informações a que esse grupo de profissional tem acesso durante o contato com as famílias só servem para reafirmar, segundo Sayão e Aquino (2004, p. 66), a visão que já tinham dos alunos.

Um exemplo muito comum desse aspecto é quando uma criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem ou questões de comportamento e a escola convoca a família para saber se está ocorrendo algum problema em casa. Nesses encontros, o professor tem acesso às informações que muitas vezes acabam prejudicando ainda mais o desempenho dos alunos que são vistos por tais professores de maneira inferiorizada e com problemas clínicos. Assim, em vez do professor cumprir suas funções relacionadas ao universo do conhecimento, acaba trabalhando no campo da moralização das condutas dos alunos (Aquino, 2002, p. 20).

O sucesso escolar depende do que se constrói na sala de aula, do conhecimento que se ensina e da maneira como esse processo ocorre e, nesse caso, quem é o principal responsável é o professor. Ele deve acreditar, segundo Aquino (2002, p. 24), que as novas gerações podem ser melhores e mais justas que a sua.

Normalmente, esse fato não ocorre, pois o professor não acolhe as crianças por inteiro e as suas dificuldades são consideradas pela falta de participação das famílias, ou seja, “na mentalidade pedagógica contemporânea, parte-se sempre do princípio de que os problemas enfrentados

na sala de aula têm sua gênese no exterior das relações escolares - particularmente em casa, nas famílias" (Aquino, 2002, p. 24).

Destarte, podemos perceber que a visão que a escola tem das famílias e a visão que estas têm da escola fazem com que um projeto de parceria seja uma grande dificuldade. Percebemos uma falta de sintonia entre essas duas grandes instituições responsáveis pela educação das crianças.

Por outro lado, devemos levar em consideração também que embora os alunos tenham contato quase diário com a família e com a escola, o mesmo não acontece entre os pais e os professores que geralmente se relacionam poucas vezes no ano, quase sempre nas reuniões de pais. Nesses encontros, os temas discutidos são, normalmente, rendimento escolar e questões burocráticas, deixando em segundo plano a possibilidade de trocas valiosas de informações sobre o processo de ensino/aprendizagem (Aquino, 2002, p. 40).

Esses encontros deveriam priorizar o contato mais próximo dos pais com os professores, focando primordialmente os temas relacionados com a educação das crianças, para que um vínculo pais/professores fosse estabelecido, o que diminuiria consideravelmente as atitudes acusativas e defensivas de ambas as partes, "dando início a um processo participativo e colaborativo de ambas as instituições. Com isso seria possível chegar ao processo de comunicação escolar por meio do exercício da 'alteridade', do colocar-se no lugar do outro" (Aquino, 2002, p. 40).

Para tanto, Szymanski (2010, p. 107) também sugere alguns encaminhamentos que podem facilitar essas parcerias: o ponto de partida é o reconhecimento mútuo, ou seja, o conhecimento das escolas a respeito das famílias e a mudança de um discurso preconceituoso sobre as famílias como desestruturadas e responsáveis pelo fracasso das crianças. Para a mesma autora é importante sair dos "limites estreitos do preconceito e abrir-se para novas possibilidades de ser do outro e de ser com o outro [...], ou seja, sair de uma perspectiva limitada e ensaiar um novo olhar, de preferência interrogativo, curioso".

Portanto, o contato das famílias com a escola e vice-versa é fundamental para a criação de um universo comum e para a capacitação de ambas no desenvolvimento de um projeto educativo para as crianças.

No entanto, não podemos esquecer que por mais que ocorra um contato efetivo entre as famílias e as escolas, é o aluno quem tem que aprender a administrar as questões fundamentais de sua vida escolar. “Esse aprendizado de cunho normativo é intransferível” (Sayão; Aquino, 2004, p. 69).

Se todos os agentes responsáveis pelo processo de aprendizagem - pais, alunos e professores - cumprirem seu papel facilitará as relações estabelecidas durante esse processo.

Szymanski (2010, p. 112) finaliza seu texto afirmando que:

Uma condição importante nas relações entre a família e a escola é a criação de um clima de respeito mútuo - favorecendo sentimentos de confiança e competência, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma [...]. A intermediação da comunidade, com a participação de seus representantes, também abre perspectivas de uma parceria, na qual a troca de saberes substitua a imposição e o respeito mútuo possa fazer emergir novos modelos educativos, abertos à contínua mudança.

Nesta pesquisa de doutorado, podemos perceber que a escuta e a participação das famílias no momento da passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi muito importante, principalmente por ser a família o grande suporte das crianças na hora de lidar com o novo e com o desconhecido.

Em relação ao conhecimento dos pais sobre a lei de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a maioria das famílias, em nossa pesquisa de campo desconhecia tal lei afirmando "nunca terem ouvido falar", mas acreditavam que se realmente essa lei fosse concretizada seria para ocorrer melhorias na educação brasileira.

Na Educação Infantil, alguns pais mostraram preferência pela criança ingressar com seis anos no 1º ano pelo fato de ter mais cedo um contato sistemático com a leitura e com a escrita. No entanto, esperam que os professores do 1º ano tenham afeto e carinho pelos seus filhos; as outras famílias prefeririam que as crianças ficassem mais um ano na Educação Infantil pelo fato de ter mais um ano de brincadeira e atividades mais lúdicas.

Já no Ensino Fundamental, as famílias se mostraram satisfeitas com a proposta da escola em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, mas afirmam que as escolas de fundamental não estão preparadas para receber as crianças mais novas em termos de espaço físico e material.

No final da pesquisa, percebemos também que, infelizmente, a única forma de participação dos pais no momento da passagem para o novo ciclo é por meio de reuniões de pais, pois em nenhum momento houve conversas entre a gestão, professores e as famílias para explicar o que acontece no novo ciclo e como a escola prepara e acolhe as crianças que ingressam para o 1º ano.

Capítulo 6 – Trajetória metodológica

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta tese.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa¹⁴, que tem o ambiente da escola como fonte direta de coleta de dados e o contato prolongado do pesquisador com o espaço e a situação que estão sendo investigados. No caso, uma Escola Municipal de Educação Infantil e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I, por ser nosso objetivo **conhecer as expectativas das crianças, dos pais e dos professores em relação ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e verificar como as escolas estão se organizando para receber as crianças de seis anos.**

A abordagem qualitativa de pesquisa surge no final do século XIX¹⁵, quando estudiosos buscam uma nova metodologia para as Ciências Sociais, pois argumentam que os fenômenos humanos e da sociedade são complexos e dinâmicos para o estabelecimento de leis gerais, como na Física e Biologia. Há a preocupação em compreender o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas. Essa corrente, que busca a interpretação em oposição à mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e que assume a inter-relação entre fatos e valores, desenvolve ou estabelece a abordagem qualitativa de pesquisa.

Ao pensar em métodos qualitativos, escolhemos para essa pesquisa um estudo do tipo etnográfico: permanecemos em contato direto com a escola, com as crianças, com as professoras, com a direção, coordenação, com os pais e com a prática docente para comprovar (ou não) a hipótese inicial que é a falta de propostas pedagógicas específicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação às crianças que ingressam com seis anos no 1º ano.

¹⁴ Tipo de pesquisa que estuda as experiências humanas a partir das interações sociais do indivíduo no seu ambiente de trabalho, de lazer, da família, da escola e construídas por meio da interpretação, dos significados e da visão da realidade. Utilizaremos como referência o livro *Etnografia da prática escolar*, de Marli André (2000).

¹⁵ Dilthey e Weber foram os precursores deste movimento; sugerem que a investigação dos problemas sociais considere a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Para maior aprofundamento: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2005.

De acordo com André (2000), a pesquisa do tipo etnográfico permite um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, possibilitando-lhe reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. O pesquisador faz uma interpretação da realidade e não uma reprodução e este fato faz com que seja possível mudar a situação, tornando-a melhor (p. 41).

Segundo a mesma autora, “o trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador” (p. 46).

Na pesquisa etnográfica, a ênfase das análises está no processo, naquilo que está ocorrendo, e não nos resultados finais. (André, 2000, p. 29).

Por mais que nessa pesquisa tomemos como base a realidade de um único sistema educacional, com estudo sistemático em duas escolas, os dados não sugerem tratar-se de um caso isolado, como se fosse um estudo de caso, uma vez que pudemos observar, durante a pesquisa, elementos que nos remetem à própria história da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no país.

Portanto, para atingir os objetivos desta pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação participante nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e a entrevista semiestruturada com as crianças, as professoras, os pais, a coordenação e a direção das duas escolas pesquisadas.

O método de observação da pesquisa etnográfica é chamado de participante, porque parte do pressuposto de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado (André, 2000, p. 28).

O pesquisador não possui uma postura completamente neutra, pois carrega sua subjetividade, seus valores, suas teorias, suas experiências. Entretanto, ao mesmo tempo em que não é neutro, busca a objetividade através das vozes dos sujeitos pesquisados, das situações e cenas observadas, dos objetos contemplados.

A pesquisa participante assume uma postura científica diante do sujeito subjetivo que pesquisa, investiga, observa, registra e reflete o dia a dia escolar no qual é pesquisador e, ao mesmo tempo, trabalhador envolvido com os demais atores da escola. Pesquisador e pesquisados são, dessa forma, sujeitos ativos da investigação.

Isto significa considerar que há um sujeito informado historicamente que se relaciona com o objeto construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído nesse processo. [...] A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta também se altera com a teoria. (Noronha, 2004, p. 141).

A pesquisa participante procura tornar visíveis situações do cotidiano, captar a realidade a partir de critérios ou categorias de análise. É uma pesquisa científica, porque investiga analiticamente e não apenas descreve os fenômenos observados.

Pensamos que a pesquisa participante/intervenção só adquire de fato esse estatuto, ao superar o seu nível de imediatez, ao conseguir empreender essa tarefa de ligar orgânica e metodologicamente o Cotidiano à História (Noronha, 2004, p.143).

A entrevista também representa, segundo Ludke e André (2005, p. 33), um dos instrumentos básicos de coleta de dados, pois há um clima de interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, permitindo a "captação imediata e corrente da informação desejada [...]", bem como, o aprofundamento de pontos levantados nas observações que tiveram um alcance superficial.

Segundo Woods (1999), são necessárias competências especiais para se realizar uma entrevista, ou seja, há necessidade de compreensão e empatia pelo entrevistado; uma escuta ativa que revela ao outro que estamos dispostos a ouvir e reagir pontualmente para construir interpretações com objetivo de valorizar o que estamos escutando.

Outra competência importante para o mesmo autor é a capacidade de se manter focado, ou seja, centrado no conteúdo.

"A entrevista não constitui apenas uma técnica para recolher informações. Trata-se de um processo de construção da realidade, na qual

ambas as partes contribuem e pelo qual ambos são afetados” (Woods, 1999, p. 68).

Para o momento da entrevista utilizamos um gravador VHS e um bloco de anotações para que nenhum detalhe do conteúdo relatado pelos participantes fosse perdido.

6.1. Os caminhos do processo de investigação¹⁶

Sustentada na abordagem qualitativa e nas teorias estudadas nos capítulos anteriores¹⁷, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa - quais são as expectativas das crianças, dos pais e dos professores com relação ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

A escolha de realizar a pesquisa numa Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo e, posteriormente, acompanhar a passagem das crianças para a Escola Estadual de Ensino Fundamental I, na mesma cidade, se deu para poder observar como ocorre a transição das crianças de um ciclo para o outro, principalmente após a aprovação da lei que regulamenta o ingresso da criança com seis anos no 1º ano.

Iniciamos a pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no bairro da Bela Vista, região central da cidade de São Paulo. Para a autorização da realização da pesquisa, o procedimento inicial foi contatar a diretora da escola, explicar as intenções do estudo de forma clara e precisa. Conversamos ainda com as professoras da escola em reunião pedagógica para verificar qual delas estava interessada em participar do estudo.

A escola no momento da pesquisa já estava se organizando para a nova configuração em que atenderia crianças de 3 a 5 anos de idade.

A primeira parte da coleta de dados foi realizada na Educação Infantil, no período de agosto a dezembro de 2008. Nesse período realizamos

¹⁶ Antes de iniciar a pesquisa de campo encaminhamos o projeto à Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A comissão aprovou a pesquisa considerando-a relevante e significativa para melhoria da escola pública.

¹⁷ Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC); KLEIMAN, A. B. (org). (2008); VYGOTSKY, L. S. (1999). VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. (2006). WALLON, H. (2008, 1995, 1989, 1975a, 1975b; SZYMANSKI, H. (2010), entre outros.

observação participante em duas turmas do 3º estágio (uma da manhã e outra da tarde), entrevista semiestruturada com as crianças das duas turmas, com as professoras, com alguns pais que se interessaram em participar da pesquisa e a coordenação e direção da escola.

As observações foram orientadas por um roteiro que estabelecia etapas e conteúdos de todas as atividades realizadas pelas crianças desde o momento da entrada na escola até o momento de saída, com objetivo de captar a dinâmica de cada turma e como cada uma vivencia a rotina diária da escola.

Na segunda parte do estudo, realizamos o mesmo procedimento empregado na primeira parte; no primeiro momento pedimos autorização para o diretor da instituição de Ensino Fundamental I e explanamos as intenções do estudo de forma clara e precisa. Conversamos ainda, em reunião pedagógica, com as professoras que atuam no 1º ano, para verificar qual delas estaria interessada em participar da pesquisa.

A pesquisa na escola de Ensino Fundamental I foi realizada nos meses de fevereiro a julho de 2009, em que permanecemos em contato direto com a turma pesquisada; fizemos observação participante com roteiro que orientava o acompanhamento de todos os momentos da rotina, bem como por meio de entrevista semiestruturada com as crianças, com a professora, com a aluna-pesquisadora, com alguns pais, com a coordenação e com a direção da escola.

Nosso foco, portanto, foi dirigido para organização do tempo e do espaço destinado aos alunos do 1º ano, bem como para as atividades realizadas nos diversos momentos do dia.

A escola de Ensino Fundamental não estava organizada para atender as crianças de seis anos de idade no ano de 2009 (momento da coleta dos dados da pesquisa). Havia turmas com faixa etária misturada (6 e 7 anos).

6.1.1. A instituição de Educação Infantil: a caracterização, a rotina, o espaço

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Augusto Serra¹⁸ está localizada na zona central da cidade de São Paulo, no bairro da Bela Vista. A escola oferece os três estágios do ensino infantil, em três turnos (1º turno: 7h-11h, 2º turno: 11h15 -15h15 e 3º turno: 15h20-19h20). A maioria das crianças, que estudam nessa escola, vêm da creche, localizada no mesmo bairro, próxima à escola.

A quantidade de alunos por sala é de aproximadamente 35 crianças e a escola tem cinco salas por turno.

O espaço nas salas de aula é adequado para que todas as crianças permaneçam em suas cadeiras, portanto, há pouco espaço para realização de brincadeiras ou possíveis mudanças no mobiliário. A estrutura física da escola disponibiliza dois parques para o recreio e demais atividades: um parque com muitas árvores (há plantação de jabuticaba), uma casinha de madeira, um escorregador e um espaço para brincadeiras livres e outro parque com trepa-trepa, gira-gira, balanço e mais uma casinha de madeira. Há também uma miniquadra para as crianças jogarem bola.

A escola conta também com uma sala de professores, onde são realizadas as reuniões de professores com a coordenação, uma sala para orientação, uma sala de direção e uma secretaria. Há também dois banheiros (um feminino e um masculino) para as crianças e um banheiro para os demais funcionários da escola.

A carga horária diária dos professores em sala de aula é de quatro horas, mas diariamente participam da reunião pedagógica, que dura 1h e 30 minutos, totalizando 5h e 30 minutos diários.

O critério de seleção dos alunos para esta EMEI é a ordem de chegada, ou seja, segundo a orientadora pedagógica os pais fazem um cadastro das crianças e, quando houver vagas, são chamados para efetivar a matrícula.

A maiorias das crianças pesquisadas mora em cortiços ao redor do bairro onde a escola está localizada.

¹⁸ O nome das escolas, dos professores, dos coordenadores, dos diretores e das crianças é fictício por uma questão de ética das pesquisas qualitativas.

No início do ano, as crianças recebem o material e o uniforme, fornecidos pela Prefeitura de São Paulo. A prefeitura disponibiliza tanto materiais individuais (caderno, lápis, tesoura, giz de cera), como materiais de uso coletivo (tinta guache, diferentes papéis, etc).

O corpo de funcionários da escola é de 12 professoras, uma coordenadora, uma diretora, uma vice-diretora, duas secretárias, um assistente de serviços gerais, duas faxineiras, duas cozinheiras e dois funcionários de apoio.

A escolha da escola

A escolha da Escola Municipal de Educação Infantil Augusto Serra para a realização da pesquisa obedeceu a alguns critérios:

a) Aceitação das observações e entrevistas por parte da direção, orientação e professoras, após o esclarecimento dos nossos objetivos para tais profissionais;

b) Localização na região central da cidade de São Paulo, pois a continuidade da pesquisa no Ensino Fundamental se daria na escola em que a pesquisadora trabalha, localizada na mesma região e que recebe as crianças dessa EMEI no 1º ano.

Tanto a diretora como a coordenadora se mostraram muito receptivas desde o primeiro contato com a escola. As professoras estiveram à vontade para contar fatos e dar algumas informações solicitadas pela pesquisadora.

A entrada em campo

Quando decidimos começar a pesquisa de campo fizemos contato com a diretora da EMEI, no início do mês de agosto de 2008, que nos recebeu de maneira agradável na escola. Levamos uma carta de apresentação da orientadora do doutorado, Prof. Dra. Marieta Lúcia Machado Nicolau, que explicava o objetivo da pesquisa.

Inicialmente, ficou estabelecido realizar observações, nas salas do 3º estágio, para, num segundo momento, delimitar quais seriam as turmas pesquisadas.

Na semana inicial (meados de agosto de 2008), a coordenadora solicitou que nós participássemos das reuniões pedagógicas nos três períodos para conhecer todas as professoras do 3º estágio. São oito professoras que ministram aula nesse nível. Iniciamos a participação na reunião do 2º turno com as professoras que trabalham no período das 11h:15-15h15. Durante a reunião percebemos pouca aceitação dessas professoras em participar da pesquisa, pois alegaram que não conseguiríamos observar nenhuma proposta pedagógica durante esse período, pois o 2º turno tem como rotina o almoço das crianças, o momento de sono e o parque.

Num segundo momento, participamos da reunião com as professoras do 3º estágio do 3º turno. No total são três professoras e dentre elas duas aceitaram participar da pesquisa: uma que ministra aula no período integral (crianças que ficam na escola das 11:15-19:20h) e outra que ministra aulas no período parcial (crianças que ficam na escola das 15:20h-19:20h).

Num terceiro momento participamos da reunião com as professoras do 3º estágio do 1º turno. No total, são duas professoras e ambas aceitaram participar da pesquisa: uma que ministra aulas com crianças que ficam no período integral (crianças que ficam na escola das 7h-15h15) e outra que ministra aulas no período parcial (crianças que ficam na escola das 7h-11h).

Iniciamos as primeiras observações nas salas do 3º estágio, do 1º e do 3º turno do período parcial, pois a pesquisa é um estudo etnográfico, na qual o pesquisador entra a campo para realizar um estudo aprofundado de uma realidade. De acordo com André (2005, p. 29), "no estudo etnográfico existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado [...]. A ênfase é no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou resultados finais".

Durante os meses de agosto a dezembro de 2008, realizamos a coleta dos dados por meio de observações das atividades das crianças nos diversos momentos da rotina (em um primeiro momento) e entrevista semiestruturada (em um segundo momento). As observações iniciavam-se no momento em que as crianças chegavam à escola até a saída da professora.

Características do terceiro estágio - 1º turno

A classe é composta por trinta e duas crianças matriculadas, na faixa etária de cinco a seis anos. A professora é concursada e está nessa EMEI há dois anos. A rotina inicia-se às 7h com a entrada das crianças na sala. A professora senta em roda com as crianças e juntas contam quantas crianças vieram no dia. Após esse momento, a professora conta uma história e depois algumas músicas de “bom-dia”. Às 8h30, as crianças vão para o refeitório tomar lanche e depois voltam para sala e realizam as atividades do dia, que normalmente são feitas no caderno de desenho ou no caderno de escrita. Às 10h30, as crianças vão para o parque e permanecem nesse local até às 11h (momento que se preparam para guardar os materiais e ir embora da EMEI).

A sala de aula tem formato de um quadrado. Há onze mesas na sala que comportam quatro crianças em cada uma. Diariamente, as crianças escolhem os lugares que vão sentar. Além das cadeiras e das mesas das crianças, há também uma mesa retangular para a professora, que dificilmente permanece sentada durante as aulas. Há uma lousa grande, que ocupa uma parede, na qual a professora escreve a rotina e registra algumas atividades que são propostas para as crianças. Acima da lousa, está fixo na parede um alfabeto e a numeração de 1-10.

Nessa sala há muitas janelas, dois ventiladores, um armário grande, em que as crianças guardam seus materiais e outro armário menor, em que são guardados os materiais da professora.

As crianças conseguem circular pela sala, apesar de o espaço ser restrito. Nos momentos de brincadeiras livres, a professora permite que as crianças afastem as mesas e cadeiras para poderem brincar no chão.

Número de alunos	32
Faixa etária	5-6 anos
Horário de permanência das crianças na escola	7h-11h
Formato da sala	Quadrada
Número de mesas	11 mesas de criança e 1 de professor
Objetos da sala	11 Mesas, 34 cadeiras, 1 lousa, 8 janelas, 2 ventiladores, 2 armários

Quadro 1 – Características das crianças e do espaço físico da sala do 3º estágio (período da manhã)



Figura 2 – Sala de aula do 3º estágio (período da manhã)

Características do terceiro estágio - 3º turno

A classe é composta por trinta e cinco crianças de cinco a seis anos. A professora é concursada e trabalha nessa EMEI há dezoito anos. A rotina é iniciada às 15h20 com a entrada das crianças na sala. A professora espera a maioria das crianças chegarem para sair para o parque. As crianças brincam no parque por aproximadamente 45 minutos. Após esse momento, vão para o refeitório, fazem a higiene e tomam o lanche. Ao terminarem o lanche, voltam para sala e realizam as atividades do dia, que normalmente são feitas no caderno de desenho ou em folha sulfite (16h-18h). Às 18h, as crianças assistem a um vídeo, vão para o galpão (espaço fechado para realizarem brincadeiras), para piscina de bolinha ou para a biblioteca (há um revezamento entre as turmas para a utilização desses locais). Às 18h45, as crianças retornam para sala, guardam seus materiais e se preparam para ir embora.

A sala de aula tem o formato igual ao terceiro estágio do 1º turno.

Nessa sala há também muitas janelas, dois ventiladores, um armário grande, em que as crianças guardam seus materiais e outro armário menor, em que são guardados os materiais da professora.

Número de alunos	35
Faixa etária	5-6 anos
Horário de permanência das crianças na escola	15:20h-19:20h
Formato da sala	Quadrada

Número de mesas	11 mesas de criança e 1 de professor
Objetos da sala	11 Mesas, 37 cadeiras, 1 lousa, 8 janelas, 2 ventiladores, 2 armários

Quadro 2 – Características das crianças e do espaço físico da sala do 3º estágio período da tarde



Figura 3 – Sala de aula do 3º estágio (período da tarde)

Caracterização dos parques

A EMEI Augusto Serra possui dois parques onde são realizados os momentos de brincadeiras livres e dirigidas com as crianças. O primeiro parque possui um grande jardim, com aproximadamente vinte árvores, sendo algumas frutíferas e plantações de flores. Há também uma casinha de madeira com seu jardim próprio e um escorregador. O segundo parque é mais novo e foi construído recentemente. Nesse parque encontra-se um grande brinquedo de madeira, um trepa-trepa, um gira-gira e um balanço. As paredes dos parques são revestidas de azulejos que frequentemente são utilizadas em atividades de pintura com as crianças. Os parques têm aproximadamente 500 metros quadrados de área total.

Atrás da casinha de madeira encontra-se uma miniquadra para as crianças jogarem bola. Ao lado da quadra, há uma pequena arquibancada que desemboca em um espaço vazio para as brincadeiras livres das crianças.

Nos pátios podemos encontrar também uma pia com quatro torneiras que estão instaladas na altura das crianças e um banco de concreto utilizado pelas crianças e pelos professores nos momentos de parque.



Figura 4 –Parque da escola



Figura 5 – Alguns brinquedos do parque da escola



Figura 6 – As árvores do parque da escola

Caracterização do refeitório

O refeitório, também conhecido pelas crianças como galpão, é um espaço amplo, que mede aproximadamente 200 metros quadrados e está dividido em quatro ambientes:

1º) Banheiros: masculino, feminino com pias para as crianças fazerem a higiene antes do lanche; tanto as pias como os vasos dos banheiros são apropriados para o tamanho das crianças, que têm autonomia e podem utilizar sozinhas o local.

2º) Cozinha: é o ambiente onde são preparados o lanche e o almoço das crianças. As crianças não têm acesso ao local, somente com a permissão dos funcionários que trabalham nesse ambiente.

3º) Mesas e cadeiras: há um espaço reservado com oito mesas retangulares com sete cadeiras cada para as crianças tomarem o lanche diariamente. Esse espaço é bem arejado e limpo.

4º) Espaço livre: nesse espaço encontra-se a piscina de bolinha utilizada pelas crianças em alguns momentos da rotina e um palco com piano utilizado nos dias de festa ou datas comemorativas. Esse espaço normalmente é utilizado em dias de chuva.

A escola também possui uma sala de informática que estava desativada durante os meses em que realizei a pesquisa e uma biblioteca com livros infantis, uma TV e um aparelho de DVD para as crianças assistirem a filmes em momentos específicos da rotina.

A instituição tem uma lavanderia em que são lavadas diariamente as roupas de cama das crianças que permanecem na escola em período integral.

6.1.2. A instituição de Ensino Fundamental I: a caracterização, a rotina, o espaço

A Escola Estadual de Ensino Fundamental está localizada na zona central da cidade de São Paulo, no bairro da Bela Vista. A escola oferece o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e o Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) em dois turnos (1º, 2º, 3º e 4º ano: 7h50-12h20 e 5º ao 9º ano: 13h-17h30). A maioria das crianças que estuda na escola vem da Escola Municipal

de Educação Infantil Augusto Serra e Escola Municipal de Educação Infantil Priscila Galvão, localizadas no mesmo bairro, próximas à escola.

A quantidade de alunos por sala é de aproximadamente trinta e duas crianças e a escola tem 10 salas por período.

O espaço nas salas de aula é adequado para que todas as crianças permaneçam em suas carteiras, portanto, há pouco espaço para as crianças se movimentarem dentro da sala.

A escola possui dois pátios para o recreio e demais atividades: um pátio maior para a realização das aulas de Educação Física, para o momento do lanche, do recreio e da realização de festas, como, por exemplo, a Festa Junina e a Festa da Primavera. Nesse pátio, há duas salas de aula, utilizadas pelas crianças do 2º ano. Há muito eco e o barulho é muito intenso, principalmente nos momentos do recreio. O outro pátio que a escola possui é um espaço retangular de aproximadamente 20 metros de comprimento, utilizado para as aulas de Educação Física e recreio.

A escola oferece ainda uma sala de professores onde são realizadas as reuniões com a coordenação da escola, uma sala para orientação, uma sala de direção e uma secretaria. Há também dois banheiros (um feminino e um masculino) para as crianças e um banheiro para os demais funcionários da escola.

A carga horária diária dos professores em sala de aula é de cinco horas, mas as professoras do 1º ano participam diariamente da reunião pedagógica que dura 1h e 30 minutos (As professoras dos demais anos participam da reunião pedagógica apenas duas vezes por semana).

O critério de seleção dos alunos para a escola é por inscrição na diretoria de ensino, ou seja, quando as crianças terminam o ciclo da Educação Infantil, os pais devem procurar a diretoria de ensino e fazer a inscrição do seu filho. A diretoria de ensino faz a matrícula das crianças nas escolas do bairro, respeitando a proximidade da residência das crianças.

A maioria das crianças pesquisadas mora em cortiços ao redor do bairro onde a escola está localizada.

No início do ano, as crianças recebem o material que é dado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A prefeitura disponibiliza

materiais de uso individual como caderno, caderno de desenho, lápis de grafite, lápis de cor, tesoura, borracha e giz de cera.

O corpo de funcionários da escola é composto por 20 professores, uma coordenadora, um diretor, um vice-diretor, duas secretárias, um assistente de serviços gerais, duas faxineiras, duas cozinheiras e três funcionários de apoio.

A escolha da escola

A escolha da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marina Oliveira para a realização da pesquisa obedeceu alguns critérios:

- a) Aceitação das observações e entrevistas por parte da direção, orientação e professoras, após os esclarecimentos dos nossos objetivos para tais profissionais;
- b) A escola recebe grande parte das crianças que frequentavam a EMEI Augusto Serra no ano de 2008.

Tanto a direção, a orientação e a professora do 1º ano mostraram-se receptivas desde o início do primeiro contato com a escola.

A professora do 1º ano A nos deixou à vontade para observar as aulas e nos mandou por *e-mail* algumas atividades que as crianças realizavam em casa.

A entrada em campo

Iniciamos a pesquisa de campo na escola fundamental no início do mês de fevereiro de 2009, para observar como foi a recepção das crianças que vieram da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental I e acompanhar semanalmente a rotina e as atividades das crianças durante o 1º semestre de 2009.

A aceitação para a realização da pesquisa foi imediata pelo fato de a pesquisadora ter trabalhado como professora de Educação Física nessa escola. O diretor se mostrou interessado com a proposta do trabalho e se prontificou em ajudar em tudo que fosse possível para que a coleta de dados se desse de maneira eficaz.

Inicialmente, ficou estabelecido que seriam realizadas observações na sala da 1º ano A, pois a professora dessa sala já havia participado da pesquisa no ano anterior (participou da entrevista semiestruturada). Na semana inicial (meados de fevereiro de 2009), conversamos com as outras duas professoras da 1º ano (que possuíam crianças advindas da EMEI Augusto Serra) para verificar a disponibilidade de fazer a pesquisa, mas as duas não se mostraram receptivas em receber uma pesquisadora em suas salas de aula.

Assim, ficou estabelecido que a pesquisa seria realizada na sala do 1º ano A por possuir crianças provenientes da EMEI Augusto Serra e a professora ter aceitado em continuar participando da pesquisa.

Iniciamos as observações no primeiro dia de aula (16 de fevereiro de 2009) e demos continuidade até o final do 1º semestre de 2009.

Durante os meses de fevereiro a julho de 2009, realizamos, em um primeiro momento, a coleta dos dados por meio de observações das atividades das crianças e entrevista semiestruturada com as crianças, professoras, direção, coordenação e um grupo de pais. As observações iniciavam-se no momento em que as crianças chegavam à escola até o momento da saída. Não observamos as aulas de Artes e Educação Física, pois as atividades realizadas pela professora titular da sala eram o foco principal.

Características do 1º ano A

A classe é composta por trinta e duas crianças matriculadas, na faixa etária de seis e sete anos. A professora é concursada e está nessa escola há dois anos. A rotina inicia-se às 7h50 com a entrada das crianças na sala. A professora diariamente escreve o cabeçalho na lousa com o nome completo da escola e a data correspondente ao dia letivo.

Após esse momento, a professora realiza uma atividade de linguagem do Programa "Ler e Escrever" ou uma atividade de Matemática do livro *Porta Aberta* (de Marília Centurion).

Às 9h30, as crianças vão para o recreio e permanecem por cerca de 20 minutos. Nesse período elas devem tomar o lanche, ir ao banheiro e brincar.

Após o lanche, a professora dá continuidade à atividade proposta anteriormente ou dá início a uma nova atividade.

A sala de aula tem o formato de um quadrado. Há trinta e duas carteiras que comportam todas as crianças da sala. As crianças já têm seus lugares fixos desde o início do ano, mas em alguns momentos a professora troca algumas crianças de lugar por motivo de conversa com o colega ou indisciplina. Além das carteiras das crianças, há também uma mesa retangular para a professora, mas esta dificilmente permanece sentada durante as aulas. Na sala, há uma lousa grande, que ocupa uma parede, na qual a professora registra as atividades que são propostas para as crianças. Acima da lousa, está fixo na parede um alfabeto e cartazes com as sílabas que as crianças aprendem diariamente na aula.

Nessa sala há três janelas, dois ventiladores, um armário pequeno, em que são guardados os materiais da professora. Há uma prateleira que não está na altura das crianças com livros de leitura e outra prateleira onde ficam os livros das crianças que frequentam essa sala no período da tarde.

As crianças conseguem circular pela sala, apesar do espaço restrito. Nos momentos livres, a professora permite que as crianças sentem com o colega para fazer uma leitura de história.

Número de alunos	32
Faixa etária	6 anos
Horário de permanência das crianças na escola	7h50 -12h20
Formato da sala	Quadrada
Número de mesas	32 carteiras de criança e 1 de professor
Objetos da sala	32 carteiras, 1 lousa, 3 janelas, 2 ventiladores, 1 armário e duas prateleiras

Quadro 3 – Características das crianças e do espaço físico do 1º ano A do Ensino Fundamental I



Figura 7 – Letras e numerais decoram a sala de aula do 1º ano



Figura 8 – Carteiras enfileiradas na sala de aula do 1º ano

Caracterização dos pátios

A Escola Estadual possui dois pátios onde são realizados os momentos de lanche, recreio, aula de Educação Física e festas (Festa Junina e Festa da Primavera).

O pátio maior é o mais utilizado pelas crianças, principalmente no recreio e nos dias de festa. Esse pátio era um antigo estacionamento, não possui muita ventilação e há bastante eco. Nesse pátio localizam-se ainda duas salas de aula e, desde agosto de 2008, foram construídas salas de aula

para as turmas da Escola Estadual Paulo Marcos pelo fato de essa escola estar em reforma.

Esse pátio possui também um banheiro masculino utilizado pelos meninos da escola e algumas mesas retangulares com bancos para as crianças tomarem o lanche.

O segundo pátio é menor e normalmente utilizado nas aulas de Educação Física e para as brincadeiras das crianças no recreio. Esse pátio possui uma pia com quatro torneiras que estão instaladas na altura das crianças e um banco de concreto.



Figura 9 – Pátio menor da escola de Ensino Fundamental I



Figura 10 – Pátio maior da escola de Ensino Fundamental I

Outros espaços da escola

Na escola não há um refeitório, as crianças tomam seus lanches no pátio.

Há uma cozinha onde é preparada a merenda. As crianças não têm acesso ao local, somente com a permissão dos funcionários que trabalham nesse ambiente.

A escola também possui uma sala de informática, que raramente é frequentada pelas crianças.

São disponibilizados ainda: uma televisão que está em bom estado e um aparelho de DVD que não funciona.

6.2. A focalização do estudo: a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I

Para desvelar os encontros e os desencontros que permeiam a passagem da criança da escola de Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental I de 9 anos foi necessário penetrar nas atividades cotidianas, vivenciar as experiências e ideias dos educadores e da gestão, escutar as expectativas das crianças e dos pais e observar a importância dessa interação e socialização para as crianças pequenas.

Segundo André (2000),

Para compreender o dinamismo escolar é preciso investigar formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar (p. 40).

Primeiramente, entramos em campo para conhecer o trabalho realizado no 3º estágio da Educação Infantil e ter contato com as crianças e com a professora, a fim de criar um clima tranquilo para a realização das outras etapas da pesquisa.

Observamos ativamente toda a rotina das crianças, desde o momento da entrada na escola, as atividades em sala de aula, as atividades no pátio, o lanche, o recreio, o momento de descanso e a hora da saída.

Após quase dois meses de observações, iniciamos as entrevistas semiestruturadas com as crianças da Educação Infantil para verificar suas expectativas, interesses, anseios e desejos com relação à passagem para o 1º ano. Após entrevista com as crianças, realizamos o mesmo procedimento com os professores que participaram do estudo e com a diretora da escola.

Para escutar as expectativas e o conhecimento dos pais das crianças da EMEI a respeito do ingresso das crianças para o Ensino Fundamental de 9 anos fizemos entrevista semiestruturada com aqueles que se interessaram em participar do estudo. A entrevista foi agendada com antecedência para que pudessem se organizar em relação ao tempo que dispunham para tal tarefa.

Num segundo momento (1º semestre de 2009), continuamos a coleta de dados no Ensino Fundamental. Somente uma professora se interessou em participar da pesquisa, então iniciamos as observações da rotina: entrada na escola, atividades em sala, lanche, recreio e saída da escola.

Após quase quatro meses de observações, iniciamos as entrevistas semiestruturadas com as crianças do 1º ano, para verificar como foi a adaptação ao novo ciclo, o processo de aprendizagem, bem como as relações afetivas existentes na sala de aula.

Realizamos além das observações participantes, entrevista semiestruturada com as professoras e com a direção do Ensino .

Por fim, para verificar a participação das famílias no momento da passagem das crianças para o Fundamental de 9 anos, realizamos observação participante dos momentos em que havia (ou não) a presença dos pais no projeto educativo das duas escolas e entrevista semiestruturada com as famílias que se interessaram em participar da pesquisa.

Nas entrevistas semiestruturadas com os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e com a gestão de ambos os ciclos, também, pudemos responder a tal questão, pois tais sujeitos puderam expressar as formas de participação das famílias na proposta das escolas.

Apresentaremos, nos itens posteriores, os dados coletados durante a pesquisa de campo. Utilizamos um roteiro dos aspectos a serem investigados: processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos;

implicações para organização do trabalho pedagógico; expectativas e observações relacionadas a aspectos do desenvolvimento dos alunos nos anos finais da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I.

6.3. A entrada em campo: observação participante na Educação Infantil

Observações das turmas do 3º estágio¹⁹

Iniciamos as observações participantes no 3º estágio da Educação Infantil (período tarde e manhã) no mês de setembro, pois no mês de agosto já tínhamos estabelecido um primeiro contato com a diretora da EMEI para verificar quais seriam os procedimentos para realização da pesquisa. A diretora apenas pediu uma carta da universidade para colocar no livro da escola e nos deixou à vontade para iniciar a pesquisa.

Fizemos um acordo que o meu primeiro encontro com os professores ocorreria na reunião pedagógica (JEIF- Jornada Especial Integral de Formação) que acontece todos os dias nos seguintes horários: 9h50 às 11h (professores do horário intermediário), 13h50 às 15h (professores do terceiro período) e 11h às 13h50 (professores do primeiro período). No primeiro dia da pesquisa participamos da reunião de JEIF com as professoras dos três estágios que trabalham no período intermediário (11h10 às 15h10)

Iniciamos a coleta dos dados a partir de um roteiro que contemplava a observação desde a entrada das crianças na escola até o momento da saída e que se baseava nas seguintes perguntas: Como o dia a dia do grupo está organizado? Quando, onde e quais atividades são desenvolvidas pelo grupo? Realizamos assim, um mapeamento das atividades desenvolvidas, dos espaços utilizados e das interações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos.

3º estágio (turma da tarde)

Durantes as observações realizadas no período da tarde percebemos que pouca coisa mudava nos dias em que se procedeu a pesquisa, em relação à organização do tempo e dos espaços das crianças,

¹⁹ Essas observações são uma síntese de tudo que coletamos nas salas do 3º estágio da manhã e da tarde. As descrições completas encontram-se no anexo dessa tese.

bem como em relação à metodologia utilizada pela professora durante as atividades realizadas.

As crianças dessa turma chegam diariamente à escola aproximadamente às 15h20, escolhem os lugares para se sentar, esperam os outros colegas chegarem para sair para o recreio que ocorre no parque da escola. Essa atividade dura aproximadamente 50 minutos e as principais brincadeiras são: as meninas brincam na casinha de bonecas ou ficam nos bancos do pátio conversando, alguns meninos jogam futebol na mini quadra e outros ficam correndo, o que não é permitido pela professora que muitas vezes fala: "a regra é para não correr no pátio".

Quando ocorrem tais episódios, a professora deixa essas crianças 5 minutos sentadas no banco para "pensar".

Percebemos que, no momento do recreio, não há regras estabelecidas, apenas contratos orais que normalmente as crianças não cumprem. Há sempre muitas brigas e as crianças necessitam, a todo o momento, da intervenção do adulto para resolvê-las.

Após o recreio fazem a higiene das mãos e se direcionam em fila para o refeitório para tomar o lanche.

Nesse momento, as crianças podem se servir, sempre com auxílio de uma auxiliar da limpeza que ajuda no momento do lanche. A maioria das crianças come rapidamente para poder "brincar" (normalmente brincadeiras de corrida pelo refeitório), não permitida pela professora.

O momento do lanche é um dos períodos de maior agitação das crianças, já que não há regras bem definidas, apenas instruções orais que a professora dá, quando ocorrem situações de correria. Ela normalmente fica nervosa com as crianças e mesmo antes de todos terminarem de comer, volta em fila para sala, como forma de punição para aqueles que não demonstram um comportamento adequado.

As 17h aproximadamente, as crianças voltam do refeitório para a sala de aula para realizar alguma atividade no caderno ou folha sulfite.

Normalmente as atividades são: desenho ou escrita; nessa última atividade a professora escreve determinadas palavras na lousa e as crianças devem copiar.

Os temas utilizados nos trabalhos, na maioria das vezes, são relacionados às datas comemorativas, no caso, dessa pesquisa presenciamos atividades relacionadas aos seguintes temas: festa da primavera, independência do Brasil, dia das crianças e natal.

No entanto, pelo fato de a professora saber dos objetivos da nossa pesquisa, ela reformulou parte do seu planejamento e proporcionou algumas atividades referentes à passagem das crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental I, como, por exemplo, os desenhos sobre a escola de Ensino Fundamental.

Programamos duas visitas às escolas de Ensino Fundamental I no bairro da Bela Vista. Antes e após as visitas as crianças puderam expressar suas expectativas a respeito da escola por meio de desenho²⁰.

A visita às duas escolas ocorreu no mês de setembro: primeiramente fomos até a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Celso Brandão.

A primeira coisa com que as crianças se depararam ao chegar foi uma quadra poliesportiva, o que as deixou maravilhadas. Algumas crianças disseram: “Olha que escola bonita”, “Tem quadra de basquete e de futebol”.

As crianças foram recebidas por uma professora que se apresentou dizendo ser uma professora da EMEF. A primeira instalação que mostrou para as crianças foi o refeitório. Em seguida, subimos as escadas para a sala de computação. Ao subir as escadas, as crianças se mostraram agitadas e algumas até começaram a se empurrar. Quando entraram na sala de computação (que possui 20 computadores), observaram atentamente tudo que havia na sala. Algumas crianças disseram para a professora da EMEF: “Sabe, tia, eu já sei mexer no computador!”.

O outro ambiente que visitamos foi a biblioteca. As crianças puderam entrar rapidamente nesse local, pois estava sendo ocupado com a entrega de leite para as mães.

Finalizamos a visita observando o pátio em que aconteciam os recreios das crianças.

A segunda visita aconteceu após 10 dias, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marina Oliveira. Como a pesquisadora também era

²⁰ Os desenhos estão no anexo dessa tese.

professora dessa escola, pudemos realizar a visita de uma forma mais organizada: baseamo-nos na maneira como as crianças da Escola da Ponte em Portugal apresentam a escola para os visitantes e para outras crianças que frequentarão a mesma nos anos posteriores.

Portanto, a pesquisadora selecionou junto com a professora do 3º ano da escola Marina Oliveira nove crianças para apresentar a escola para as da Educação Infantil.

Dividimos o grupo em três turmas²¹, pois cada um se responsabilizaria em apresentar a escola para uma turma do 3º estágio da EMEI (são três turmas à tarde). Cada grupo teria dois integrantes responsáveis em direcionar as turmas. Combinamos também um rodízio de apresentação para que as crianças não ficassem acumuladas nos espaços da escola. Por exemplo, o grupo A começaria apresentando o prédio novo, enquanto o grupo B estaria apresentando o prédio antigo e o grupo C no pátio conversando com as crianças e tirando as dúvidas que eles tinham em relação à escola.

Fomos para a escola E.E. Marina Oliveira às 16h. Chegando lá, nós chamamos as crianças do 3º ano que iriam apresentar a escola. Eles estavam entusiasmados com a experiência e rapidamente nos acompanharam até o pátio da entrada onde estavam os grupos da EMEI. Apresentamos as crianças para as professoras e para a coordenadora e já dividimos os grupos.

Os grupos B e C começaram apresentando a escola; um grupo começou pelo prédio novo e o outro pelo prédio antigo. O grupo A ficou conosco no pátio e com a turma da Cintia (3º estágio em que estava sendo realizada a pesquisa) para que as crianças da EMEI fizessem as perguntas. Foi um momento agradável de muita interação. As crianças da EMEI escutaram atentamente cada resposta dos alunos e estes se mostravam felizes em poder contribuir com os aprendizados das crianças.

Após esse momento, começamos a visita pelo prédio antigo. Os alunos mostraram as salas de aula, a sala de artes, de vídeo, da coordenação e dos professores. Em cada ambiente as crianças da 3º ano interagem com as

²¹ A única turma que foi com questões prévias foi a turma do 3º estágio período parcial, pois é a turma em que estamos realizando a pesquisa e que nos deu maior abertura para entrar na sala e conversar com as crianças.

da EMEI perguntando: “Vocês gostam de assistir vídeo? Vocês gostam de ouvir histórias? E de desenhar?” e logo em seguida mostravam os arquivos de vídeos, os livros e os trabalhos de artes que havia na escola. As crianças da EMEI respondiam a cada pergunta com entusiasmo, houve uma grande interação entre as crianças.

A visita ocorreu em perfeita harmonia. No terceiro momento, as crianças da 3º ano levaram as da EMEI para conhecer o prédio novo. Ao entrar no pátio elas começaram a correr como se nunca tivessem espaço para fazer aquilo (na EMEI o espaço é muito melhor e com mais materiais). Foi difícil conter a agitação das crianças naquele local. Em poucos minutos, conseguimos reunir o grupo para que as crianças se acalmassem e pudessem continuar a visita. Subimos às salas de aula do prédio novo e ao entrar na sala da professora Gilda (4º ano), que já havia trabalhado na EMEI, foi uma grande alegria. Ela pediu para as crianças cantarem uma música e a atividade foi tão motivante que depois as crianças da EMEI cantaram mais três músicas e, no final, as crianças do 4º ano também cantaram. Foi um momento especial da visita.

Ao voltar à escola Augusto Serra, sentamos em uma grande roda e perguntei: “Agora que vocês conheceram as duas escolas do bairro, qual delas vocês escolheriam para estudar?”. A maioria respondeu: “O Marina Oliveira!”, então perguntamos o porquê. E eles falaram: “Porque é mais legal!”

Nossa hipótese para justificar tais respostas foi a forma de apresentação das duas escolas. A EMEF Celso Brandão tem um espaço físico muito melhor, mas a visita foi pouco planejada. Na escola Marina Oliveira, as crianças puderam interagir com outras e isso fez sentido para elas, além de ter sido uma visita com caráter mais lúdico.

A reunião de pais

Participamos, também da 3ª reunião de pais da turma do 3º estágio-período parcial da tarde.

Nesse dia, 20 pais estavam presentes. A professora iniciou a reunião com a leitura de um texto sobre o sono e disse aos pais que esse texto era para as crianças que ficavam no período integral (o que não é o caso dos

alunos dessa sala), mas ressaltou que o cochilo da tarde era importante para todas as crianças. Ela afirmou que muitos pais acreditam que o sono da tarde prejudica o sono da noite, o que não é uma verdade, segundo a fala da professora.

Após a leitura do texto e algumas colocações da professora sobre o assunto, ela relatou aos pais a pauta da reunião em que constavam os seguintes temas: cuidados na escolha dos filmes que as crianças assistem em casa; Mostra cultural; Uniforme; Ida das crianças ao teatro para ver a peça *Sítio do Pica-pau Amarelo*; Antecipação do feriado dos funcionários públicos; Mudanças de endereço; Pagamento do passeio do final do ano (5 de dezembro de 2008);

A professora começou falando dos filmes, histórias e jogos violentos que as crianças trazem para escola e afirmou que esse tipo de material contribuía para que as crianças se tornassem adultos agressivos. Pediu aos pais para que tivessem cuidado na escolha dos filmes, pois eles influenciavam na personalidade das crianças.

Em relação à mostra cultural, pediu a participação de todos, pois atividades das crianças estariam expostas nesse dia.

A professora pediu aos pais para mandarem as crianças uniformizadas para a escola, aconselhou que as crianças viessem de tênis e evitassem tamancos e chinelos. Ela pediu aos pais também que colocassem o nome da criança no uniforme.

A professora contou da ida ao teatro para assistir a peça *O Sítio do Pica-pau Amarelo* e pede que todos venham uniformizados também.

Para finalizar a pauta, a professora falou da importância de atualizar o endereço e telefone na secretaria e do pagamento do passeio do final do ano.

No final da reunião, os pais olharam as atividades das crianças e responderam a uma avaliação para a escola sobre a satisfação em relação às questões administrativas e pedagógicas da EMEI.

Antes de encerrar a reunião, a professora perguntou se alguma mãe queria falar alguma coisa sobre os assuntos tratados na reunião.

Durante a reunião, os pais apenas escutaram as informações da professora. Eles não se manifestaram em relação às questões colocadas em pauta. Todas as reuniões da escola têm apenas um caráter informativo, o que restringe a participação das famílias.

Nesse dia, nós fizemos a entrevista semiestruturada com quatro mães da sala. A entrevista foi gravada e depois transcrita na íntegra.

3º estágio (turma da manhã)

Durantes as observações realizadas no período manhã percebemos algumas diferenças em relação à organização do tempo e dos espaços das crianças.

A rotina das crianças²² dessa turma é a seguinte:

Das 7h-7h30 acontece a entrada das crianças e contagem de quantas vieram no dia pelas crianças com auxílio da professora. Após esse momento (7h30-8h15), a professora organiza a roda de história/ música. Ela afasta as cadeiras para que as crianças possam fazer uma roda no centro da sala. Nesse momento é lida uma história, normalmente com temas de "faz de conta", como, por exemplo, "Os três porquinhos", "Chapeuzinho vermelho", etc ou a professora canta algumas músicas do repertório infantil, como: "Borboletinha", "Os indiozinhos", etc.

Às 8h15 minutos, a professora escolhe os ajudantes do dia. Ela se baseia numa lista que está afixada na porta de um dos armários. As crianças não têm acesso a essa lista e não participam da escolha.

Os ajudantes do dia distribuem o material e enquanto isso as crianças fazem a higiene para o lanche. A professora já deixa a sala organizada para as crianças realizarem a atividade após o lanche.

Às 8h30 minutos, as crianças fazem fila para ir para o refeitório e cantam músicas referentes à hora do lanche: "Meu lanchinho..." e outra de agradecimento pela comida.

²² As crianças desse grupo vêm à escola de mochila. Eles também têm uma agenda de recados que levam para a escola todos os dias. É o meio de comunicação entre a escola e as famílias.

Algumas crianças sentam para tomar o lanche, outras já ficam em pé, caminhando pelo refeitório, mesmo com a professora lembrando como deve ser o comportamento nessa hora. Esse momento é mais tranquilo quando comparada ao período da tarde, pois quando as crianças terminam o lanche, elas não ficam correndo pelo espaço, apenas sentam em roda no chão para conversar com os outros colegas que também terminaram de comer.

Às 9h aproximadamente, as crianças voltam para a sala para fazer a uma atividade, que normalmente é realizada em um caderno espiral. As crianças começaram a utilizar esse caderno no segundo semestre, antes só usavam o de desenho.

As atividades não são diretamente relacionadas às datas comemorativas. A professora proporciona também outros tipos de tarefas, muitas relacionadas à aprendizagem dos numerais e do alfabeto.

Seguem algumas atividades realizadas pelas crianças no período em que ocorreram as observações da turma:

"O João roubou pão..."- Na primeira parte da tarefa havia a música "O João roubou pão..." (que estava escrita com algumas lacunas que deveriam ser completadas pelas crianças). Antes de iniciar essa tarefa, a professora brincou com as crianças da brincadeira do "João roubou pão....". Todos adoraram e se divertiram muito.

Após esse momento, ela entregou o caderno com a atividade a ser completada para cada criança. Orientou que completassem as lacunas da música com lápis grafite.

A professora leu o título da atividade e passou pelas mesas para ver se as crianças estavam conseguindo realizá-la. Algumas tiveram facilidade, mas a maioria não, então a professora decidiu colocar as "respostas" na lousa para as crianças copiarem. Ao final ela pediu que todos pintassem a figura do João que estava na folha de atividade.

Uma outra atividade observada foi a leitura do trecho da história do "Mágico de Oz", pelo fato de as crianças, na semana seguinte, irem assistir à peça no teatro.

A professora leu o texto adaptado e depois selecionou algumas palavras (os nomes dos personagens) para que as crianças as procurassem no

texto e as circulassem. Na realidade, ela fez a atividade junto com as crianças: selecionava um personagem e mostrava para as crianças onde estava no texto e depois percorria as mesas para ver quem tinha encontrado a palavra. Algumas crianças tiveram dificuldade com essa tarefa.

Após esse momento pediu que as crianças pintassem o desenho que estava na folha.

Quando todos terminaram passou para a terceira parte da atividade: escrever uma lista com o nome de sete personagens que apareciam na história. Essa lista já estava na lousa e as crianças apenas copiaram no caderno.

Uma outra atividade observada foi a de preenchimento do calendário do mês de outubro. As crianças tiveram muita dificuldade em realizar essa tarefa (com exceção de poucas que fizeram rapidamente). A professora percebeu que deveria auxiliar os alunos, então, fez um grande calendário na lousa e foi preenchendo. Os alunos foram copiando e muitos perguntavam: “Professora, é para copiar igual está na lousa?”, e a professora respondeu afirmativamente. Percebemos que por mais que as atividades sejam diretivas e muitas vezes pouco significativas para as crianças, a professora se preocupa com aquelas que têm dificuldades e as auxilia individualmente.

Dentre todas as atividades observadas na turma do 3º estágio do período da manhã, gostaríamos de relatar a de maior riqueza, durante todo o momento da pesquisa: a confecção de um dominó gigante.

Nesse dia, a professora dividiu a turma em dois grupos: o primeiro deveria fazer um desenho livre de Natal em que constasse a árvore com os seus enfeites e, o segundo grupo começaria a confecção do dominó.

Antes de iniciar as duas atividades, a professora mostrou para as crianças quantas peças havia no dominó e como elas eram dispostas. Cada número era representado por bolinhas coloridas: o número 1, uma bolinha branca; o número 2, duas bolinhas laranjas; o número 3, três bolinhas azuis; o número 4, quatro bolinhas verdes; o número 5, cinco bolinhas amarelas e o número 6, seis bolinhas vermelhas.

A professora disse para as crianças que não havia recipiente com a tinta da cor laranja, então eles deveriam escolher coletivamente quais cores

representariam cada número. As crianças iam acatando as sugestões e a professora fazia o desenho na respectiva peça com a cor na lousa. A cor laranja foi substituída pela cor preta.

Cada criança confeccionaria uma peça do dominó e para isso a professora utilizou 28 caixas de leite forradas com papel kraft, durex amarelo para fazer a divisão da peça e tinta guache de dedo.

Para confeccionar as peças do dominó, as crianças utilizaram como modelos as peças originais que ficaram dispostas na mesa. Quando cada criança acabava a confecção de uma peça, a professora chamava outra para realizar a atividade. Todos participaram e mostraram ter gostado muito dessa tarefa.

A professora pediu que nós fotografássemos o momento da atividade. Aproveitamos também para auxiliar algumas crianças que apresentaram maior dificuldade.

Ao final, propusemos para a professora que as crianças jogassem dominó e ela autorizou. As crianças não conheciam as regras do jogo e nós ensinamos, pois quando a tinta do jogo de dominó estivesse seca, eles iriam poder utilizá-lo na sala também.

Quando todos terminaram a tarefa de confecção do dominó, a professora entregou uma folha mimeografada com algumas peças (9) do dominó e as crianças deveriam registrar, usando números, quantos pontos havia em cada peça do dominó. Ela disse para as crianças que essa era uma atividade de Matemática.

Algumas crianças conseguiram resolver a tarefa rapidamente, outras precisaram da ajuda da professora. Ao final, a professora disse que as crianças poderiam pintar as peças do dominó e que não tinha necessidade de usar as mesmas cores do jogo convencional apresentado na aula anterior.

Quando terminaram, pediram para que a professora os deixasse jogar dominó, mas a mesma disse que iriam para o parque brincar.

Essa tarefa de confecção do dominó foi exposta no dia da reunião de pais.

Outro fator importante nessa turma é que além de utilizarem o espaço da sala de aula para realizar a tarefa, essa professora diversifica os

locais de realização de atividades. Ela frequenta em muitos momentos o pátio da escola, não só no horário de recreio, para propor brincadeiras corporais para as crianças e, nos dias de chuva frequenta o salão coberto.

Nesse espaço, as crianças podem brincar com fantasias, na piscina de bolinha e de jogos como quebra cabeça e memória.

Antes de se deslocar para esse espaço, a professora combinou quantas crianças poderiam entrar na “piscina” em cada rodada e também combina que cada um poderia ir apenas uma vez. Primeiro começaria pelas meninas (dividiu as mesmas em dois grupos) e depois pelos meninos (dividiu-os em dois grupos também). Ela decidiu por essa divisão, pois quando as meninas terminassem de ir à “piscina” poderiam escolher uma fantasia para brincar.

As crianças respeitaram as regras e enquanto as meninas estiveram na piscina de bolinha, os meninos ficavam ao lado de fora recolhendo as bolinhas que caíam. Isso se tornou uma brincadeira também. Após todas as rodadas, quando faltavam alguns minutos para o horário da saída, então propusemos para as crianças uma brincadeira corporal, o pato-ganso. No início, apenas alguns meninos se aproximaram para brincar, mas com o decorrer do tempo até as meninas que estavam com as fantasias resolveram participar.

Como ocorreu na turma do 3º estágio do período da tarde, o grupo da manhã também realizou a visita às duas escolas de Ensino Fundamental I do bairro da Bela Vista.

A primeira visita foi no início do mês de outubro para Escola Celso Brandão. Fizemos alguns combinados com as crianças antes de sair para a atividade.

Ao chegar lá, a coordenadora Mara foi verificar quem iria apresentar a escola para as crianças. Não tinha nada organizado, então, um dos professores de Geografia disse que apresentaria a escola. Começamos pela sala dos professores, nós organizamos a entrada das crianças nesse espaço, pois o professor apenas informou: “Essa é a sala dos professores”.

Após esse primeiro momento, apareceu outra professora (Educação Física) e a Mara perguntou se poderíamos dividir as turmas e aproveitar mais

as informações. A professora aceitou a tarefa, mas no meio da visita abandonou o grupo.

Nós acompanhamos a turma da Tatiana, as crianças subiram as escadas para o primeiro andar e nesse momento dois grupos de crianças do 7º ano desceram as escadas correndo no sentido inverso das crianças da EMEI quase que passando por cima delas. Nós tivemos que intervir e pedir que tomassem cuidado para não machucar os menores.

Entramos em uma das salas e as crianças observaram a disposição do espaço. Pareciam estar assustadas, perguntamos se queriam fazer alguma pergunta para as crianças da EMEF e elas afirmaram: “Não!”.

Fomos até a sala de computação e depois na sala de leitura. Ninguém estava esperando pela nossa presença; as crianças da EMEF mexiam com as da EMEI e uma acabou até chorando de medo em função do modo como as crianças maiores estavam nos recebendo.

A visita acabou com a ida ao refeitório. Como nós já tínhamos vindo com a turma da tarde, apresentamos esse espaço para as crianças e depois o pátio onde acontecem os recreios.

A visita durou 20 minutos. Voltamos para a escola e a coordenadora da Educação Infantil demonstrou não ter gostado muito da experiência.

A segunda visita ocorreu na escola Marina Oliveira. Utilizamos o mesmo procedimento da turma da tarde: algumas crianças do 3º ano apresentariam a escola e, as crianças da Educação Infantil elaboraram perguntas para "os grandes" responderem a respeito da escola.

Separamos as crianças em dois grupos: um começou conhecendo a escola pelo pátio novo e a outra pelo antigo. Nós acompanhamos a turma da professora Tatiana. Antes de iniciar a visita, sentamos em uma grande roda para as crianças fazerem as perguntas elaboradas para o grupo que apresentaria a escola.

Todas as crianças lembraram as perguntas que tinham sido elaboradas no dia anterior à visita. As crianças do 3º ano responderam todas as questões e, após esse momento, iniciamos a visita. Conhecemos primeiramente o andar do subsolo do prédio velho, onde se encontram: a sala de arte, a sala dos professores e a da coordenação e a cozinha.

Após esse momento, o grupo do 3º ano levou as crianças para conhecer as salas de aula do primeiro andar. Como existem muitas salas escolhemos aleatoriamente uma sala do 2º ano e outra do 1º ano para visitar.

Entramos primeiro na sala do 2º ano e a professora nos recebeu muito bem (ela já tinha conhecimento da visita das crianças da EMEI): mostrou a sala e perguntou para as crianças da EMEI quem conhecia o alfabeto (e apontou para o alfabeto que estava na lousa). Nesse momento, algumas crianças da EMEI começaram a recitar o alfabeto para mostrar para professora que tinham conhecimento do mesmo.

Saímos dessa sala e fomos para uma de 1º ano. A turma estava na aula de Artes e a professora autorizou que entrássemos para conhecer o espaço. Na lousa estava o desenho de um palhaço feito pela professora e as crianças estavam copiando no caderno de desenho.

As crianças da EMEI observaram a sala de aula e logo saímos para continuar nossa visita.

Fomos visitar as salas do andar térreo. Entramos em uma outra sala de 1º ano e as crianças da EMEI logo identificaram alguns colegas que estudaram com elas no ano anterior. Foi um momento de reencontro e todos ficaram felizes.

Finalizamos a apresentação do prédio antigo pelo pátio em que ocorrem as aulas de Educação Física e os recreios. As crianças do 3º ano contaram para as crianças da EMEI o que eram as aulas de Educação Física e uma delas lembrou: “É igual aquela brincadeira do pato-ganso que a professora Shelly (pesquisadora) ensinou pra gente outro dia?”. Nesse momento ficamos muito satisfeitas, pois a criança além de lembrar a atividade que ensinamos no nosso primeiro encontro, conseguiu estabelecer uma relação do que as crianças do 3º ano estavam falando com o que elas tinham aprendido. Isso mostra o quanto as atividades lúdicas são significativas e precisam ser preservadas.

Depois, iniciamos a visita no prédio novo. As crianças do 3º ano apresentaram o local onde as crianças tomam o lanche e brincam. Falaram que naquele local também ocorrem as aulas de Educação Física e as festas da escola (Festa Junina e da Primavera).

Subimos para o primeiro andar e fomos à sala do 3º ano (classe da professora Cíntia, que também é a professora no 3º estágio da tarde, na EMEI Augusto Serra). A professora tinha preparado uma apresentação para as crianças da EMEI. As crianças do 3º ano dramatizaram a música da “Linda rosa juvenil”. Foi um momento muito emocionante, as crianças da EMEI assistiram atentamente à apresentação e todas aplaudiram no final. Foi muito interessante.

Depois visitamos a sala da turma que participava do Programa Intensivo de Ciclo (PIC) e a professora nos recebeu muito bem. Pediu para as crianças cantarem uma música e todos cantaram, inclusive as crianças da EMEI que conheciam o repertório.

Finalizamos a visita no prédio novo com a entrada na última sala de 3º ano. As crianças entraram na sala e a professora da turma se apresentou. Perguntamos se alguma criança da EMEI queria fazer alguma pergunta para o grupo e uma delas levantou a mão e perguntou: “Aqui nessa escola não tem brinquedo?”, e antes que as crianças pudessem responder, a professora da turma falou: “Aqui eles brincam de fazer Matemática, de fazer Português... Essas são as brincadeiras aqui!”.

Logo após a resposta, saímos da sala e fomos em direção à saída. Passamos pela sala da secretaria e pela sala da diretoria. Fomos perguntar se o vice-diretor (o diretor estava de férias) queria apresentar-se para as crianças e ele respondeu: “Daqui a pouco, estou ocupado agora”. Percebemos pouco interesse, então saímos em direção ao portão da escola e as crianças da EMEI se despediram das crianças do 3º ano que apresentaram a escola de Ensino Fundamental.

Antes e após a visita, as crianças puderam registrar suas expectativas e impressões a respeito da escola de Ensino Fundamental I.

A reunião de pais

Participamos, também da 3ª reunião de pais da turma do 3º estágio-período da manhã.

Nesse dia, 24 pais estavam presentes, mas nem todos chegaram no início da reunião, alguns (oito aproximadamente) chegaram no decorrer do

encontro. A professora registrou a pauta de reunião da lousa:- Disciplina e limites; Mostra cultural (29/11/2008); Remédios (receitas) e piolhos; Trocas de roupas (vir de uniforme à escola); Importância do sono; Ida ao teatro *Castelo Rá- Tim-Bum*; Dia da família (29/11/2008).

A professora falou sobre a mostra cultural e a importância da presença da família nesse dia. Ela pediu também aos pais que atualizassem o telefone e o endereço na secretaria.

Depois, a professora leu o texto sobre limites. Ela falou sobre autoridade, que os valores hoje em dia estão invertidos, não só no Brasil, mas no mundo. Falou que, desde o ano passado, algumas crianças da creche têm vindo para a EMEI, pois os pais trabalhavam o dia todo. Acrescentou ainda que as crianças tinham direito à escola, mas a família devia estar presente na educação do filho, devia ser um trabalho de parceria, se o pai não se responsabilizasse pela educação do filho, a escola pouco poderia fazer: "50% da educação do filho depende da família, se a criança não tiver apoio do adulto jamais desenvolverá seu potencial", afirmou a professora. Após a leitura do texto e a conversa sobre limites, a professora perguntou aos pais se alguém gostaria de expor alguma questão, mas todos permaneceram em silêncio.

Depois de passar todos os informativos, a professora nos apresentou e pediu para que explicássemos o projeto de pesquisa (ela já havia falado com alguns pais sobre a entrevista que nós faríamos no final da reunião).

Nós falamos sobre o projeto e algumas mães disseram que gostariam de saber mais sobre o 1º ano.

A professora Tatiana aproveitou a nossa fala para se posicionar também: "A expectativa dos professores do Ensino Fundamental é diferente da expectativa das crianças, o espaço do lúdico e da brincadeira é restrito e a criança fica sentada 5 horas na carteira e tem somente 20 minutos de recreio, espaço onde tem que tomar lanche, ir ao banheiro e brincar (quando sobra tempo). A música, a brincadeira e o movimento fazem parte da aprendizagem da escrita, falta aos professores perceberem isso" "A criança de 6 anos tem outras necessidades..."

Fala de uma mãe: "Um ano na vida da criança faz muita diferença!".

No final da reunião, uma mãe perguntou se haveria formatura e a professora disse que na Educação Infantil não tem formatura e que o passeio para Sitolândia marcaria o encerramento da Educação Infantil.

Após esse momento, a professora entregou as atividades das crianças para os pais verem.

No final da reunião quatro mães ficaram para participar da entrevista que foi gravada.

6.4. As entrevistas semiestruturadas na Educação Infantil

6.4.1. As entrevistas com as crianças do 3º estágio²³

Iniciamos as entrevistas semiestruturadas com as crianças do 3º estágio no mês de outubro (turma da tarde) e no mês de novembro (turma da manhã). Primeiramente, conversamos com todas as crianças juntas. Falamos que precisávamos fazer algumas perguntas individualmente para algumas crianças, mas que não daria tempo de chamar todas elas, então a professora e nós fizemos um sorteio. Escolhemos um lugar tranquilo (refeitório) para realizar a entrevista que durou aproximadamente 45 minutos e pelo fato de não ter dado tempo de todos os selecionados participarem, agendamos outro dia para dar continuidade a esse trabalho.

A entrevista foi gravada em gravador VHS e transcrita na íntegra para a pesquisa.

6.4.1.1. Organização da entrevista semiestruturada realizada com as crianças da Educação Infantil^{24,25}

QUESTÃO 1: Quantos irmãos você tem e em que série eles estudam?

Número de irmãos	Turma da manhã	Turma da tarde
Têm irmãos	10	9
Não têm irmãos	0	3

Quadro 4: Número de irmãos das crianças que frequentam a EMEI

²³ Os gráficos referentes aos quadros estão no anexo dessa tese.

²⁴ Nas transcrições das entrevistas mantivemos a fala real das crianças, sem submetê-la a ajustes relativos às convenções da língua padrão.

²⁵ Cada crianças pode dar mais de uma resposta para cada pergunta sugerida.

QUESTÃO 2: Você já estudou em outra escola ou veio para EMEI direto?

Já frequentou outras escolas	Veio para a Escola de Educação Infantil direto
6	6

Quadro 5 – A permanência em outra escola antes de vir para EMEI (turma da tarde)

Já frequentou outras escolas	Veio para a Escola de Educação Infantil direto
4	6

Quadro 6 – A permanência em outra escola antes de vir para EMEI (turma da manhã)

QUESTÃO 3: Você já visitou alguma escola de Ensino Fundamental I?

Já visitou alguma escola de Ensino Fundamental	Nunca visitou uma escola de Ensino Fundamental
5	7

Quadro 7 – Visita das crianças da tarde a uma escola de Ensino Fundamental I

Já visitou alguma escola de Ensino Fundamental	Nunca visitou uma escola de Ensino Fundamental
4	6

Quadro 8 – Visita das crianças da manhã a uma escola de Ensino Fundamental I

QUESTÃO 4: O que você mais gosta de fazer aqui na EMEI?

O que mais gosta de fazer...	Número de crianças
Brincar com os amigos	5
Fazer lição	4
Tomar lanche	2
Fazer desenho	4
Brincar na piscina de bolinha	2
Brincar com brinquedos no parque	12
Jogar bola	4
Brincar de pega-pega	1
Brincar de esconde-esconde	1
Ouvir histórias da professora	1
Pintar	2
Aprender	1

Quadro 9 – Preferência das crianças da turma da tarde em relação às atividades da EMEI

O que mais gosta de fazer...	Número de crianças
Brincar com os amigos	7
Fazer lição	2
Tomar lanche	2
Fazer desenho	6
Pular corda	1
Escrever	1
Estudar	1
Brincar com brinquedos no parque	8
Jogar bola	1
Divertir-se	1
Bagunçar	1
Massinha	2
Pintar	3

Quadro 10 – Preferência das crianças da turma da manhã em relação às atividades da EMEI

QUESTÃO 5: No ano que vem, quando você for para o 1º ano, você vai sentir saudades daqui ou não?

Vai sentir saudades da EMEI	Não vai sentir saudades da EMEI
12	0

Quadro 11 – Sentimento de saudades em relação a EMEI (Tarde)

Vai sentir saudades da EMEI	Não vai sentir saudades da EMEI
10	0

Quadro 12 – Sentimento de saudades em relação a EMEI (manhã)

Do que as crianças sentirão saudades?	Número de crianças
Dos amigos	8
Dos brinquedos	5
Das lições	3
Das atividades que aprendeu na EMEI	1
Da professora	8
Da diretora	1
Da escola toda	4
Do parque	2
Da sala de aula	1

Quadro 13 – Do que as crianças da turma da tarde sentirão saudades?

Do que as crianças sentirão saudades?	Número de crianças
Dos amigos	6
Dos brinquedos	3
Da professora	6
Das outras pessoas da escola	1
Do refeitório	2
Do parque	5
Da piscina de bolinha	3
Do futebol	1
Do lanche	1
De assistir DVD	1
De brincar com bola	1

Quadro 14 – Do que as crianças da turma da manhã sentirão saudades?

QUESTÃO 6: Você sabe quais são as atividades no Ensino Fundamental I?

Conhece as atividades do 1º ano	Não conhece as atividades do 1º ano
7	5

Quadro 15 – Conhecimento das crianças da tarde em relação às atividades do Ensino Fundamental I

Conhece as atividades do 1º ano	Não conhece as atividades do 1º ano
0	10

Quadro 16 – Conhecimento das crianças da manhã em relação às atividades do Ensino Fundamental I

Atividades do 1º ano	Número de crianças
Matemática	5
Computação	1
Futebol	2
Basquete	2
Desenho	1
Escrita	3
Pintura	1
Uso da mochila	1
Leitura	2
Livro para casa	1
Lanche	1

Ginástica	1
Inglês	2

OBS: Todas as crianças da turma da manhã responderam que não conhecem as atividades do 1º ano.

Quadro 17 – Atividades elencadas pelas crianças da tarde em relação ao 1º ano

QUESTÃO 7: O que você gostaria de aprender no 1º ano?

O que as crianças gostariam de aprender no 1º ano?	Número de crianças
Matemática (“fazer continhas”)	4
Mexer no computador	1
Futebol	1
Aprender meu nome completo	1
Desenho	1
Escrever	8
Ficar mais esperto	1
Aprender a obedecer	1
Ler	8
Fazer lição	3
Fazer lição de casa	1
Aprender a fazer coisas certas e não erradas	1
Fazer capoeira	1
Comer de garfo e faca	1
Aprender um monte de coisas legais	1
Falar inglês	1

Quadro 18 – O que as crianças da tarde gostariam de aprender no 1º ano?

O que as crianças gostariam de aprender no 1º ano?	Número de crianças
Matemática (“fazer continhas”)	3
Fazer lição de casa	1
Brincar de pega-pega	1
Escrever (“igual aos meninos grandes”)	4
Brincar no parque	1
Aprender a obedecer	1
Ler	3
Estudar	1
Falar inglês	2
Educação Física	1
Um monte de coisas	1

Quadro 19 – O que as crianças da manhã gostariam de aprender no 1º ano?

QUESTÃO 8: A professora falou alguma coisa na classe de como seria o 1º ano?

Comunicação por parte da professora de como seria o 1º ano	Não houve comunicação
9	3

Quadro 20 – Comunicação da professora da tarde em relação ao 1º ano

Comunicação por parte da professora de como seria o 1º ano	Não houve comunicação
8	2

Quadro 21 – Comunicação da professora da manhã em relação ao 1º ano

O que a professora falou?
Meninas, vocês vão fazer desenho, vai ter computador e também é para respeitar lá.
Obedecer às professoras, tem que ficar quieto e fazer a lição direitinho.
Falou que a gente vai estudar numa escola muito linda.

Vai ter computador, quadra, falou que nós vamos aprender a ler e escrever.
Vai ser bom pra gente e eu espero não pegar uma professora ruim.
Ela disse que vai ser legal.
Falou que lá não vai ter parque.
Vai aprender a ler e escrever.
Falou, mas eu não me lembro.

Quadro 22 – O que a professora da tarde falou?

O que a professora falou?
Olha, minha gente, vocês vão para outra escola no ano que vem. Que vai ser muito legal, vai ter muita coisa pra gente aprender.
Falou com a minha mãe, mas eu não me lembro o que ela falou.
Falou que todo mundo ia mudar de escola, mas não falou como ia ser lá.
Falou que a gente vai para outra escola e que a gente já aprendeu tudo aqui e que no 1º ano a gente vai jogar basquete, futebol.
Ela falou que no ano que vem a gente vai para outra escola.
Ela falou que a gente tem que se comportar no 1º ano.
Falou que a gente vai para outra escola e que a gente vai estudar no Marina ou no Celso Brandão no ano que vem.

Quadro 23 – O que a professora da manhã falou?

QUESTÃO 9: Se você pudesse escolher ficar mais um ano aqui na EMEI ou ir para o 1º ano o que escolheria? Por quê?

Escolha de ficar na EMEI mais um ano	Escolha de ir para o 1º ano
7	5

Quadro 24 – Preferência das crianças da tarde por ficar mais um ano na EMEI ou ir para o Ensino Fundamental I

Escolha de ficar na EMEI mais um ano	Escolha de ir para o 1º ano
4	6

Quadro 25 – Preferência das crianças da manhã por ficar mais um ano na EMEI ou ir para o Ensino Fundamental I

Ficar mais um ano na Educação Infantil
Escolheria ficar mais um pouco aqui, porque eu ia sentir muita saudade.
Ficar mais um ano aqui, por que eu gosto dessa escola, aqui tem os brinquedos, os meus amigos, mas eu sei que eu tenho que ir para lá [referindo-se ao fundamental].
Ficar aqui... porque aqui é legal.
Escolheria ficar aqui mais um ano, porque eu ia sentir falta da professora.
Ficar mais um ano aqui, porque a professora é muito legal.
Ficar mais um ano aqui porque eu gosto das lições e da professora.

Quadro 26 – Justificativa das crianças da tarde em permanecer mais um ano na Educação Infantil

Ficar mais um ano na Educação Infantil
Ficar aqui mais um ano, porque aqui é mais legal, tem parquinho e eu conheço meus amiguinhos e eu sempre montei uma equipe de amigos com eles. Eu gosto de conversar com eles.
Queria ficar aqui mais um ano, porque eu gosto muito daqui.
Eu queria ficar mais um ano aqui, porque eu gosto daqui, aqui tem mais brinquedos, aqui é mais legal.
Ficar aqui... porque aqui é mais legal.

Quadro 27 – Justificativa das crianças da manhã em permanecer mais um ano na Educação Infantil

Ir para o 1º ano

Lá tem campo de futebol. Lá tem dois campos de futebol.
Para estudar um monte de coisas legais.
Ir pra lá no dia que as crianças vão também; para ver como é lá, para fazer lição
Porque eu ia aprender a ler, ia ser mais legal jogar bola, porque aí a bola não ia cair em cima do telhado, porque tem quadra.
Ir para outra escola, porque eu quero aprender a ler e escrever.
Ir para lá... porque lá é legal.

Quadro 28 – Justificativa das crianças da tarde em ir para o 1º ano

Ir para o 1º ano
Porque é muito legal ir para o 1º ano. É legal pra gente aprender, fazer muita coisa.
Ir para o 1º ano com o Erick (um amigo da escola de Ensino Fundamental I).
Porque eu quero mudar de escola, porque minha mãe quer que eu vá para outra escola.
Para eu aprender a escrever.
Porque eu quero fazer 7 anos.
Porque lá eu vou fazer amigos novos.

Quadro 29 – Justificativa das crianças da manhã em ir para o 1º ano

QUESTÃO 10: Como você gostaria que fosse o 1º ano?

Como gostariam que fosse o 1º ano?	Número de crianças
Que tivesse computador	2
Que tivesse lições (lições legais)	3
Com Matemática	1
Presença do lanche	1
Presença do refeitório	1
Presença de sala de aula	2
Presença de jogos	1
Presença de muitos brinquedos	2
Presença de quadra e parque	3
Presença de balanço	1
Presença de escorregador	1
Atividades de pintura e desenho	3
Que a professora fosse igual a da Educação Infantil	3
Presença da leitura e da escrita	5
Que a escola fosse colorida	1
Tivesse desenhos na parede	1

Quadro 30 – Como as crianças da tarde gostariam que fosse o 1º ano?

Como gostariam que fosse o 1º ano?	Número de crianças
Que tivesse computador	1
Que tivesse atividades com bexiga	1
Presença de aulas de Matemática	1
Presença de aulas de italiano	1
Que tivesse massinha	2
Presença de aulas de inglês	1
Que tivesse atividades legais	2
Presença de brinquedos	2
Presença de pátio e parque	1
Presença de cadeira limpa	1
Não tivesse briga	1
Presença de brincadeiras	1
Que tivesse lição	1
Presença da leitura e da escrita	1
Que a professora fosse legal	1

Quadro 31 – Como as crianças da manhã gostariam que fosse o 1º ano?

QUESTÃO 11: E os primeiros dias de aula como você gostaria que fosse?

Como gostariam que fossem os primeiros dias de aula
Que a gente pudesse mexer no computador e brincar.
Que a professora desse desenho e achasse meu desenho lindo.
Mexer no computador, depois a gente ia fazer o dever e depois tomar lanche.
Que eu não chorasse.
Que tivesse atividade de pintura.
Desse alguma coisa para a gente ler e responder.
Que tivesse brinquedos para gente brincar.
Eles mostrassem a escola para mim.
Que a primeira coisa ela ensinasse a gente ler e escrever.
Pudesse fazer muitas coisas: lição, pintar, escrever e cortar.
Tivesse pintura e festa do bolo.
Aula de Português e festa para gente.

Quadro 32 – Como as crianças da tarde gostariam que fossem os primeiros dias de aula

Como gostariam que fossem os primeiros dias de aula
Que tivesse futebol e um parque muito legal com bexigas.
Eu queria que tivesse um gira-gira, quando a gente gira parece que a gente esta andando num foguete, eu queria que tivesse pintura, desenho livre.
Não sei.
Que tivesse basquete, futebol... só jogos.
Eu queria que tivesse uma piscina de bolinha grande.
Desenho.
Também não sei.
Que tivesse uma surpresa para as crianças novas.
Que fosse divertido e tivesse um monte de crianças para brincar.
Que tivesse... não sei.

Quadro 33 – Como as crianças da manhã gostariam que fossem os primeiros dias de aula

6.4.2. As entrevistas com as professoras do 3º estágio da Educação Infantil

As entrevistas com as professoras da Educação Infantil que participaram da pesquisa foram realizadas nos meses de outubro (turma da tarde) e novembro (turma da manhã).

A entrevista foi marcada com dez dias de antecedência, no horário disponibilizado pelas professoras.

A pesquisadora manteve todas as respostas na íntegra. A professora 1 ministra aulas no período da tarde e a professora 2 ministra aulas no período da manhã.

6.4.2.1. Organização da entrevista semiestruturada realizada com as professoras da Educação Infantil²⁶

²⁶ Nas transcrições das entrevistas mantivemos a fala real das professoras, sem submetê-la às convenções da língua padrão.

QUESTÃO 1: Qual a sua formação e a sua Idade? Quanto tempo você têm de magistério? E de permanência nessa EMEI (tempo)? Já atuou em outras instituições? Quanto tempo?

Entrevistado	Formação/Tempo de magistério/Tempo de permanência na instituição/Formação continuada
Professora 1 (EMEI)	Formação em Pedagogia, Psicologia e Geografia Tempo de magistério: 25 anos Tempo de permanência na instituição: 18 anos Formação continuada: Não fez
Professora 2 (EMEI)	Formação em Pedagogia Tempo de magistério: 30 anos Tempo de permanência na instituição: 2 anos Formação continuada: Não fez

Quadro 34 – Formação/Tempo de magistério/Tempo de permanência na instituição/Formação continuada

QUESTÃO 2: Você sente que a instituição tem uma proposta pedagógica?

Entrevistado	Proposta pedagógica da instituição
Professora 1 (EMEI)	Nós temos o projeto PEA (Projeto Especial de Ação) que está baseado no brincar. Já estamos trabalhando três anos com esse projeto e temos também os planejamentos anual e semestral e cada professor tem o seu planejamento individual que desenvolve do jeito que achar melhor.
Professora 2 (EMEI)	A EMEI tem uma proposta pedagógica baseada nos Referenciais da Educação Infantil, no brincar e aprender brincando.

Quadro 35 – A presença (ou não) de proposta pedagógica da instituição

QUESTÃO 3: Como você ficou sabendo da mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Que razões que orientaram essa proposta?

Entrevistado	Lei do Ensino Fundamental de 9 anos e razões que orientaram a proposta
Professora 1 (EMEI)	Eu fiquei sabendo dentro das próprias escolas que trabalho e pelas publicações nos jornais. As razões que orientaram essa proposta, na minha opinião, é por acharem que na EMEI nós não preparamos as crianças adequadamente. Eles criaram a lei e não prepararam o ambiente para receber essas crianças; as crianças precisam brincar e no Ensino Fundamental elas não estão tendo espaço para brincar. Aqui a gente trabalha com diferentes habilidades e quando as crianças vão para o Fundamental elas pulam uma etapa, como se tivessem que esquecer tudo que aprenderam anteriormente.
Professora 2 (EMEI)	Essa mudança a gente já sabia até antes da proposta porque era uma intenção, os educadores já estavam pensando nessa mudança, uma parte queria e outra parte não queria, e através do sindicato a gente estava a par da mudança, nos cursos de formação também. As razões fundamentais que orientaram essa mudança era que muitos prefeitos e governadores queriam que a Educação Infantil passando para o fundamental iria fazer parte do FUNDEB, só que mudou, havia muita pressão dos governos estaduais e municipais para que isso acontecesse, a intenção primeira dos governantes era que passasse para ter mais fundos, pois a Educação Infantil não fazia parte das verbas destinadas à educação, então teve essa pressão que foi muito grande, porque mesmo entre os educadores havia uma dupla posição: uma de que fosse e a outra de que viesse. Eu particularmente e uma boa parte dos educadores da Educação Infantil, nós queríamos que se passasse da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas que fosse respeitada a fase da criança, o problema dela ir para o Ensino Fundamental era que ela fosse amparada

	igual aos outros países: ela iria para o Ensino Fundamental, mas teria atividades que estivessem de acordo com a faixa etária dela. É isso que nós queríamos que acontecesse e que aconteça, pois até 2010 não está definido ainda. Não é para a criança ficar sentado durante 4 horas sendo massacrada, ela pode ir para lá, mas precisa ser atendida nas necessidades dela.
--	---

Quadro 36 – Lei do Ensino Fundamental de 9 anos e razões que orientaram a proposta

QUESTÃO 4: Você acha que a escola de Ensino Fundamental está organizada para receber as crianças da EMEI (6 anos)? Por quê?

Entrevistado	Preparação do Ensino Fundamental para receber as crianças mais novas
Professora 1 (EMEI)	Jamais! Eu acho que nem os professores estão e muito menos o ambiente físico. Eles criaram esse projeto sem pensar no ambiente para essas crianças. Imagina essas crianças 5-6 horas sentadas escrevendo? Aqui na EMEI as crianças têm o momento da brincadeira, da história, da roda de conversa e o parque. As crianças têm que brincar, elas não podem pular a etapa do brincar. Se a gente perguntar o que a criança mais gosta na EMEI, sem dúvida vão responder o brincar. No fundamental, eles são tratados como adultos, como alunos grandes. Aqui na pré-escola tem toda uma orientação, lá cada um faz o que quer, não tem uma rotina. No mês de fevereiro é um período de adaptação na EMEI, a gente apresenta a escola para as crianças novas e insere os antigos na nova rotina do grupo. Lá no Ensino Fundamental, as crianças nos primeiros dias de aula ficam acuadas, perdidos, sem saber direito o que fazer, não conhecem o espaço e a nova rotina é muito diferente da que eles estavam acostumados.
Professora 2 (EMEI)	Nem um pouquinho, nenhuma escola de Ensino Fundamental está preparada para receber as crianças da Educação Infantil. Primeiro, porque eu já fui alfabetizadora, então as crianças que chegavam à escola com sete anos têm um movimento e eu trabalhava no mesmo esquema da Educação Infantil: fazia roda, fazia a passagem, brincadeiras, mudava a disposição das carteiras... Então eu fazia esse movimento e a maior preocupação não era nem com as crianças, mas com as minhas colegas, pois eu brincava muito com as crianças, aí quando chegava na metade do ano, as minhas estavam como as outras - alfabetizadas e era mais tranquilo, mais gostoso e mais prazeroso.

Quadro 37 – Preparação do Ensino Fundamental para receber as crianças mais novas

QUESTÃO 5: Você trabalha com as diversas linguagens da criança? Como? Quando? De que forma?

Entrevistado	O trabalho com as diferentes linguagens
Professora 1 (EMEI)	Trabalhamos com todas: aqui a gente não se preocupa com a alfabetização, mas as crianças têm a todo o momento contato com a escrita, trabalhamos a linguagem corporal quando a gente realiza brincadeiras no parque, com a música... A gente, na EMEI, envolve todas as linguagens.
Professora 2 (EMEI)	Trabalho... A gente trabalha com o corpo, com o movimento, com a interação entre os funcionários da escola, entre as outras crianças, entre a família, então nesse movimento, incentivamos as famílias a estarem levando as crianças para outros espaços, não ficar só dentro de casa. Por mais de 20 anos eu trabalhei aqui no Centro, e aqui no Centro as crianças não têm muito espaço e para as crianças pequenas o espaço é fundamental, então eu faço há muito tempo esse trabalho com os pais para eles estarem saindo, conhecendo outros espaços, porque no Centro tem muita oportunidade, mas as famílias não conhecem

Quadro 38 – O trabalho com as diferentes linguagens

QUESTÃO 6: O que você acha de um intercâmbio entre as professoras do 3º estágio da Educação Infantil com as do 1º ano do Ensino Fundamental?

Entrevistado	Opinião sobre a presença de um intercâmbio entre as professoras do Infantil e as do Ensino Fundamental I
Professora 1 (EMEI)	É o que deve acontecer de fato... Acho superpositivo.
Professora 2 (EMEI)	Precisava acontecer esse intercâmbio, porque as professoras do Ensino Fundamental, muitas delas acreditam que o brincar é o brincar por brincar e não é; é na brincadeira que nós aprendemos. Por exemplo, antigamente eu não frequentei a Educação Infantil, mas eu tinha a rua, a natureza, então esse movimento que as

	crianças não têm na cidade grande eu tive no interior. As escolas de Educação Infantil são mais necessárias nos grandes centros, porque a crianças têm pouco espaço para brincar.
--	---

Quadro 39 – Opinião sobre a presença de um intercâmbio entre as professoras do Infantil e as do Ensino Fundamental I

QUESTÃO 7: Que sugestões você daria para que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I se desse da melhor forma?

Entrevistado	Sugestões para o momento da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I
Professora 1 (EMEI)	Primeiro, preparar o ambiente para receber essas crianças mais novas e preparar os professores também. Muitos professores não fizeram a pré-escola enquanto eram pequenos e fizeram um curso de Pedagogia antigo que não tinha habilitação para Educação Infantil. O fundamental seria fazer um contato entre os professores da EMEI e os professores do 1º ano do fundamental para eles ficarem sabendo do trabalho que nós realizamos aqui na EMEI.
Professora 2 (EMEI)	Eu acho que tem dois movimentos: tem um que os alfabetizadores do Ensino Fundamental deveriam ser preparados para essa mudança, pois eles estão acostumados alfabetizar crianças numa faixa de idade e eles não estão preparados para receber a criança numa idade anterior, então eles vão ter dificuldade, pois é uma outra linguagem e as famílias também. Um outro movimento seria com as famílias, pois os pais acham que a criança indo para o Ensino Fundamental, ela vai ganhar, mas ela não vai ganhar. O que ela vai ganhar lá? Ela vai ganhar se for respeitada a faixa etária dela e o tempo dela. Não é para ela ser alfabetizada mais cedo. A alfabetização não é necessária ser apressada, o brincar não tem retorno e a brincadeira pode auxiliar na alfabetização. As famílias acham que a criança vai ganhar e ela não vai ganhar e essa questão a gente tem que passar para família, mas não só a escola, mas o poder público deveria passar essas informações. Só que eles não veem assim, então fica difícil, são poucos os pais que acreditam que a criança deve ficar mais um ano na Educação Infantil. Na minha classe mesmo eles deixariam o filho mais um ano aqui, mas como já existe esse documento, a prioridade agora é para as crianças de 3 a 5 anos e não mais crianças com até seis anos. Você tem que disponibilizar as vagas para os menores.

Quadro 40 – Sugestões para o momento da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I

QUESTÃO 8: Você costuma fazer algum tipo de preparação com as crianças do 3º estágio para a passagem para o 1º ano? Como? Com que frequência? Quando?

Entrevistado	Preparação das crianças para a passagem para o Ensino Fundamental
Professora 1 (EMEI)	Sim, a gente mostra as escolas de Ensino Fundamental do bairro, conversa com as crianças, conta para eles que a escola de 1ª série é diferente da EMEI, que eles vão aprender a ler e escrever. É importante mostrar a escola de Fundamental e fazer essa conversa, porque senão eles se frustram muito ao chegar lá [referindo-se ao Fundamental].
Professora 2 (EMEI)	É muito pouco, é muito pequena a preparação, porque as crianças têm uma ideia fantasiosa do 1º ano, ela não vive essa realidade e as crianças que vão para lá e voltam, por exemplo, no próximo ano para participar da Festa Junina sentem muita saudade da EMEI, dos espaços da Educação Infantil. Eles têm uma fantasia de ir para o 1º ano, pois muitos escutam em casa dos pais, também,

	que eles precisam aprender a ler e escrever.
--	--

Quadro 41 – Preparação das crianças para a passagem para o Ensino Fundamental I

QUESTÃO 9: As famílias são envolvidas nesse trabalho?

Entrevistado	Envolvimento das famílias no momento da passagem para o Ensino Fundamental
Professora 1 (EMEI)	Eu costumo falar nas reuniões de pais para eles conversarem com os filhos sobre a escola de Ensino Fundamental, para as crianças não estranharem muito ao chegar na nova escola, mas a maioria dos pais pensa: “Meu filho vai aprender a ler e a escrever, porque agora estão indo para uma escola”, infelizmente!
Professora 2 (EMEI)	Não estão... porque as famílias também têm uma falsa ideia do que é a alfabetização. Na verdade, os pais têm uma ansiedade muito grande que as crianças sejam alfabetizadas, mas as crianças já estão num ambiente interativo de leitura e de escrita e alfabetização não é só a escrita, é o movimento, é a arte e tudo isso as crianças já estão vivendo na Educação Infantil. E também depende muito do convívio que a família tem... Se a família costuma sair com ela para ir ao teatro, ir ao cinema... isso é o movimento de leitura de mundo. Isso que no Brasil falta muito.

Quadro 42 – Envolvimento das famílias no momento da passagem para o Ensino Fundamental

QUESTÃO 10: O que você espera das crianças em relação ao Ensino Fundamental I?

Entrevistado	Expectativas em relação às crianças no Ensino Fundamental I
Professora 1 (EMEI)	Espero que eles sejam bem recebidos e gostem da escola e que a pré-escola tenha servido de base para a continuidade dos estudos e para o sucesso das crianças.
Professora 2 (EMEI)	Na verdade, o Ensino Fundamental de 9 anos, precisa ter uma nova dinâmica e para essa dinâmica a gente precisa se preparar e nós, enquanto grupo, não estamos preparados o suficiente para isso, porque 9 anos no Ensino Fundamental tem que ser dos 6 anos para lá e não do final. Aumentar um ano no final antes de passar para o Ensino Médio? O último ano preparar também porque existe um outro entrave do 9º ano para o Ensino Médio. Esse é mais difícil ainda do que o da EMEI para o Fundamental, porque lá eles são pré-adolescentes essa barreira a gente não venceu no Brasil, só em termos de lei que garantiu o direito, mas o acontecimento não aconteceu ainda. Os maiores problemas são na passagem das crianças do Ensino Fundamental de 9 anos para o Ensino Médio, eu acho que é mais complicado que o 1º ano.

Quadro 43 – Expectativas das professoras em relação ao Ensino Fundamental I

QUESTÃO 11: Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse assunto?

Entrevistado	Escuta livre sobre o assunto tratado na entrevista
Professora 1 (EMEI)	A professora não quis falar mais nada sobre o assunto.
Professora 2 (EMEI)	Eu acho que uma das coisas que a gente poderia fazer era trabalhar com as famílias, porque eu só acredito que a escola vai mudar quando nós, educadores, trabalharmos em parceria com as famílias, porque a nossa voz será ouvida. Eu já estou cansada de tanto falar e reivindicar, porque a força ainda é pequena entre só os educadores, então o usuário tem que fazer esse movimento junto com o profissional da Educação Infantil, para a gente vencer os governantes, vencer a política, porque assim não dá!

Quadro 44 – Escuta livre sobre o assunto tratado na entrevista

6.4.3. A entrevista com a diretora da Educação Infantil

A entrevista semiestruturada foi realizada com a diretora da Escola Municipal de Educação Infantil no dia 10 de novembro de 2008. A pesquisadora agendou a entrevista com dez dias de antecedência, no horário disponibilizado pela diretora. Para o momento da entrevista utilizamos um gravador cassete e um bloco de anotações para não perder nenhum detalhe da entrevista. A pesquisadora manteve as respostas na íntegra, respeitando a fala real da diretora.

*6.4.3.1. O resultado da entrevista semiestruturada realizada com a diretora da Educação Infantil*²⁷

1) Qual a sua formação e a sua idade? Quanto tempo a senhora tem de magistério e de permanência nessa EMEI? Já atuou em outras instituições? Quanto tempo? Antes de assumir a função de coordenador ou diretor em que atuava?

R: Sou formada em Pedagogia e tenho pós em Psicopedagogia.

Idade: 52 anos

Tempo de magistério: 31 anos

Permanência nessa EMEI (tempo): 1 ano

Atuação em outras instituições (tempo): EMEF: 18 anos no cargo de professora de sala de leitura e sala de aula e direção e EMEI: 2 anos como professora e 10 anos na direção.

Antes de assumir a função de coordenador ou diretor em que atuava? (resposta anterior)

2) Você sente que a EMEI tem uma proposta pedagógica?

R: Uma proposta tem, mas eu sinto que muitas vezes não é aplicada. Nossa escola está baseada no brincar, no lúdico.

3) Como você ficou sabendo da mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Que razões que orientaram essa proposta?

R: Pela própria rede, pela legislação.

Pesquisadora: E as razões que orientaram essa mudança?

R: Pelo que eu entendi... Não lembro muito bem o termo, mas era para a criança ter obrigatório mais um ano de escolaridade, pois a Educação Infantil não dá conta de todas as crianças.

4) Quais são as principais preocupações em relação a essa ampliação?

R: Se realmente for feito o que está lá na legislação... O mesmo programa de Educação Infantil seria legal, mas a gente sabe que o pessoal vai querer antecipar conhecimento e pular essa fase, essa etapa na vida das crianças.

5) Você acha que a escola de Ensino Fundamental está organizada para receber as crianças da EMEI (6 anos)? Por quê?

²⁷ Na transcrição da entrevista mantivemos a fala real da diretora, sem submetê-la às convenções da língua padrão.

R: Não... Eu acredito que não. Já passam a ideia que agora é uma escola, aquela coisa séria, no geral a educação tradicional é que predomina na sala de aula. Existe escola e professor, mas se você for fazer um levantamento concreto na sala de aula, eu acho que o que prevalece é a educação tradicional.

6) Que sugestões você daria para que essa passagem se desse da melhor forma?

R: Primeiro que a formação que a Secretaria da Educação está se propondo a dar chegasse nas escolas, que chegasse o que é pregado na legislação e nos documentos e se isso acontecesse nas escolas, nós teríamos um avanço para essa passagem, mas a formação muitas vezes é dada num nível muito distante da escola.

7) Você tem conhecimento de quais atividades as crianças terão no 1º ano do Ensino Fundamental?

R: Não... Assim, eu sei enquanto filosofia, enquanto proposta, mas o que vai acontecer eu não sei.

Pesquisadora: Qual a função principal do 1º ano?

R: A construção da escrita, do leitor, do escritor, mas como ela é feita que deixa a desejar. Até a Educação Infantil começa a trabalhar a construção de conceitos. Seria uma continuidade, mas eu ainda acho que é um ideal. Se a Educação Infantil trabalhasse na construção de conceitos, lá na hora de alfabetizar a criança já teria uma bagagem, uma estrutura, um repertório bom.

8) A EMEI costuma fazer algum tipo de preparação com as crianças do 3º estágio para a passagem para o 1º ano? Como? Com que frequência? Quando?

R: O legal que aconteceu foram essas visitas, essas trocas com a escola de fundamental. O que eu percebi esse ano que as crianças foram visitar a escola, esse entrosamento foi legal, me parece que nos outros anos eles também fizeram, mas como trabalhar o processo dessa preparação eu exatamente não sei. À medida que tem uma ida, tem um trabalho! Nessa semana nós vamos receber umas crianças da creche e realizar esse mesmo trabalho de conhecimento do espaço [referindo-se a ida à escola de Fundamental].

9) As famílias são envolvidas nesse trabalho?

R: Acho que foi... toda essa conversa, pedir autorização, as crianças falaram em casa, porque eles foram em “peso” nas visitas.

10) Quais são as suas expectativas em relação às crianças no 3º estágio?

R: Eu acho que o que teria que estar trabalhando é a construção de conceitos, do leitor do escritor de forma mais lúdica, as diversas linguagens... Entre o fazer e o ser tem uma distância. A gente tem todo um material de fantasia que ninguém usa. Na outra EMEI que eu trabalhei, dentro da sala de aula tinha os cantinhos, as fantasias e as professoras usavam esse material, as crianças faziam aquele jogo teatral e era muito lindo. Aqui a gente tem bastante material, mas só uma ou duas professoras que utilizaram até agora. Isso deveria estar na rotina, não adianta ficar guardando, daria para fazer uma rotina rica.

11) E em relação ao Ensino Fundamental, o que você espera delas?

R: Espero que sejam acolhidas e introduzidas num trabalho prazeroso, que tenham também prazer de aprender.

12) As professoras trabalham com as diversas linguagens da criança? Como? Quando? De que forma?

R: É... não dá para dizer que são 100%, algumas trabalham com as diferentes linguagens, mas deveriam fazer com mais frequência, tem gente que está fazendo um trabalho muito bom, teria

que o professor acreditar, se ele não acredita, ele não consegue ver as possibilidades. Aquele que acredita consegue ver outras possibilidades.

13) O que você acha de um intercâmbio com as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental?

R: Acho que seria o ideal... Eu fiquei muitos anos na EMEF e o que acontece: as crianças chegam na EMEF e os professores esperam receber um aluno já alfabetizado, eu sei que algumas vezes o trabalho da EMEI não trabalha a construção do conceito, mas acho que esse intercâmbio seria fundamental, pois muitos professores da EMEF gostariam que a EMEI escolarizasse, que antecipasse os conhecimentos para chegar lá e a criança já tivesse alfabetizada. E isso é um contínuo, chega na 5ª série, os professores reclamam das professoras de 4ª série, precisaria quebrar isso, um deveria conhecer o trabalho do outro.

Pesquisadora: E com a gestão?

R: Seria... não existe, mas seria bom, nem nas escolas da rede a gente não se vê. Nessa escola aqui do lado mesmo [referindo-se à Celso Brandão], poderíamos marcar reuniões pedagógicas conjuntas aqui e lá para conhecer o trabalho do outro. A gente se deixa engolir por uma rotina e seria muito menos estressante se houvesse um trabalho conjunto.

14) Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse assunto?

R: Não tenho muito o que falar, se realmente fosse garantido o que está nos documentos, não seria tão ruim, mas a gente sabe que está muito longe de garantir o que está na lei e nas orientações do MEC.

6.4.4. A entrevista com a coordenadora da Educação Infantil

A entrevista semiestruturada foi realizada com a coordenadora da Escola Municipal de Educação Infantil no dia 10 de novembro de 2008. A pesquisadora agendou a entrevista com dez dias de antecedência, no horário disponibilizado por ela. Para o momento da entrevista utilizamos um gravador cassete e um bloco de anotações para não perder nenhum detalhe da entrevista. A pesquisadora manteve as respostas na íntegra, respeitando a fala real da coordenadora.

6.4.4.1 O resultado da entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora da Educação Infantil²⁸

1)Qual a sua Formação?

R: Sou formada em pedagogia.

Idade: 48 anos

Tempo de magistério: 34 anos

Permanência nessa EMEI (tempo): 2 anos

²⁸ Na transcrição da entrevista mantivemos a fala real da coordenadora, sem submetê-la às convenções da língua padrão.

Atuação em outras instituições (tempo): Dei aula no Caetano de Campos na década de 90, no Ensino Fundamental I.

2) Você sente que a EMEI tem uma proposta pedagógica?

R: a EMEI tem uma proposta baseada nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil e na proposta da Secretaria da Educação, pois todos os anos temos que atingir algumas metas, como por exemplo, atender as necessidades das crianças.

3) Como você ficou sabendo da mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Que razões que orientaram essa proposta?

4) Quais são as principais preocupações em relação a essa ampliação?

R: Nós ficamos sabendo pelo Sindicato dos professores das escolas públicas de São Paulo, assistimos algumas palestras de outros educadores sobre o Fundamental de nove anos. Na época em que foi passado sobre a ampliação, a maioria dos professores ficaram divididos e muitos acreditaram que se o Fundamental tem mais verba, que a criança de seis anos deveria ir para lá.

Hoje, o Infantil também recebe verba, então a melhor solução seria deixar as crianças de seis anos na Educação Infantil, como era na antiga lei.

Como profissionais da Educação nós não fomos consultados, apenas implementaram uma nova lei e tivemos que seguir.

5) Você acha que a escola de Ensino Fundamental está organizada para receber as crianças da EMEI (6 anos)? Por quê?

R: Não está preparado, o espaço do fundamental não tem relação nenhuma com as necessidades das crianças de seis anos. É um massacre! Se as pessoas estão preocupadas com o letramento, posso dizer que letrar a criança não depende que ela esteja no fundamental, pois na Educação Infantil trabalhamos com a leitura e com a escrita, mas de forma lúdica.

Por outro lado, nem a escola, nem os profissionais do Ensino Fundamental estão preparados para trabalhar com as crianças menores.

6) Que sugestões você daria para que essa passagem se desse da melhor forma?

R: Em primeiro lugar deveria haver um debate em nível nacional, que incluísse os usuários da escola (as famílias) que não têm nenhum esclarecimento sobre a proposta de ampliação. Os pais acreditam que se a criança for mais cedo para o 1º ano irá ler e escrever mais cedo também, mas a leitura sempre esteve presente na Educação Infantil, só que de forma lúdica.

7) Você tem conhecimento de quais atividades as crianças terão na 1º ano do Ensino Fundamental?

R: Sim. Eu fui professora do Ensino Fundamental. Já dei aula no 2º, 3º e 4º ano. As atividades serão principalmente relacionadas com as letras para a criança aprender a ler e a escrever e com a matemática, mas sem a presença do lúdico.

Qual a função principal da 1º ano?

R: Seria dar continuidade aos trabalhos realizados na Educação Infantil. Se houvesse uma integração dos conteúdos seria muito mais fácil da criança aprender.

8) A EMEI costumam fazer algum tipo de preparação com as crianças do 3º estágio para a passagem para o 1º ano? Como? Com que frequência? Quando?

R:A gente normalmente faz visitas às escolas de Ensino fundamental próximas à nossa e os professores conversam com as crianças sobre as atividades que serão realizadas no 1º ano.

9)As famílias são envolvidas nesse trabalho?

R: Não estão envolvidas. O trabalho com a comunidade é muito pequeno. Deveria haver uma parceria maior. Há poucos pais que são presentes e dá para ver isso na vida escolar das crianças.

10)Quais são as suas expectativas em relação às crianças no 3º estágio?

R: No 3º estágio trabalhamos a leitura, a escrita, a matemática, ciências, música de forma lúdica. As crianças estão brincando a todo tempo. Desenvolvemos hábitos de saúde e higiene também, pois muitas vezes elas chegam de casa sem saber como lavar a mão, por exemplo.

11) E em relação ao Ensino Fundamental, o que você espera delas?

R: Fico torcendo que ela se integre e sejam felizes no novo espaço. Esperamos que ela possa evoluir.

12)As professoras trabalham com as diversas linguagens da criança? Como? Quando? De que forma?

R: Não são todas as professoras que diversificam e trabalham com as diversas linguagens, mas nós da coordenação sempre sugerimos que trabalhem as diversas formas de artes visuais, leitura de diversos gêneros literários, e utilizem os diferentes espaços da escola para realizar as atividades.

13)O que você acha de um intercâmbio com as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental?

R: É fundamental que houvesse uma integração entre os professores do infantil e do fundamental para que eles pudessem saber o que ocorre na nossa escola e possibilitar melhores chances de adaptação das crianças quando ingressam no 1º ano.

E com a gestão?

R: seria ótimo, mas não existe nenhum contato entre as coordenações do infantil e do fundamental.

14)Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse assunto?

R: Não tenho muito o que falar, se realmente fosse garantido o que está nos documentos, não seria tão ruim, mas a gente sabe que esta muito longe de garantir o que esta na Lei e nas orientações do MEC.

6.4.5. A entrevista com as famílias das crianças do 3º estágio

A entrevista com as famílias das crianças do 3º estágio foi realizada após a última reunião de pais, no 2º semestre de 2008. As professoras das salas pesquisadas avisaram antecipadamente aos pais sobre a entrevista e pediram para as famílias que estivessem interessadas em participar que disponibilizassem alguns minutos após a reunião de pais para tal tarefa. Participaram da entrevista oito mães, sendo quatro do período da manhã e quatro do período da tarde.

Para o momento da entrevista utilizamos um gravador VHS e um bloco de anotações para não perder nenhum detalhe das respostas. A pesquisadora manteve o conteúdo na íntegra, respeitando a fala real das famílias.

6.4.5.1. Organização da entrevista com as famílias das crianças do 3º estágio²⁹

Durante a Pesquisa na EMEI Augusto Serra realizamos uma entrevista semiestruturada com os pais das crianças do 3º estágio para poder dar voz às famílias em relação à entrada das crianças no Ensino Fundamental de nove anos. A escolha dos pais respeitou o interesse de cada um em participar da pesquisa. A entrevista foi realizada após a reunião de pais que ocorreu no dia 23 de outubro de 2008 e por questão de disponibilidade de horário das mães, a entrevista foi realizada coletivamente.

QUESTÃO 1: Quantos filhos vocês têm e em que nível de ensino estudam?

Mãe 1 (turma da manhã)	Tenho um filho e já veio para escola com 4 anos.
Mãe 2 (turma da manhã)	Tenho um filho na EMEI e outro na 5ª série (Marina Oliveira).
Mãe 3 (turma da manhã)	Tenho uma filha na EMEI.
Mãe 4 (turma da manhã)	Tenho três filhos: dois estão na EMEI (1º estágio e 3º estágio) e o mais velho na 5ª série (Celso Brandão).
Mãe 1 (turma da tarde)	Tenho três filhas: uma está na EMEI e as outras duas estão no Fundamental, uma no Saraiva (4ª série) e a outra no Maria Camargo (7ª série).
Mãe 2 (turma da tarde)	Tenho 3 filhos: um é bebezinho e não estuda, outra está na EMEI e o mais velho na 2ª série no Saraiva.
Mãe 3 (turma da tarde)	Eu sou a avó do Matheus. Eu tenho 3 filhos mas eles não estudam mais.
Mãe 4 (turma da tarde)	Eu tenho 3 filhos também: tenho uma menina que já faz faculdade, um menino que está no 2º ano do Ensino Médio e minha filha está aqui na EMEI.

Quadro 45 – Quantos filhos vocês têm e em que nível de ensino estudam?

QUESTÃO 2: Vocês têm algum conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos?

QUESTÃO 3: Quais são suas expectativas em relação a essa ampliação?

Mãe 1 (turma da manhã)	Não sabia, fiquei sabendo agora na reunião.
Mãe 2 (turma da manhã)	Não sabia, meu filho entrou no 1º ano com seis anos para completar sete. Eu sabia que entrava com sete anos no 1º ano.
Mãe 3 (turma da manhã)	Não sabia, fiquei sabendo agora.
Mãe 4 (turma da manhã)	Já sabia, pelo contato com muitos professores e pela mídia quando surgiu a lei. No começo, fiquei na dúvida, mas as crianças hoje vêm com um “chip diferente”, eles aprendem muito mais rápido e tem uma percepção muito maior. O mundo vai evoluindo, eles vão evoluindo muito. Só precisa ter uma adaptação. Um ano faz toda diferença, não vai ter tanta brincadeira, precisa ter uma dinamização maior para eles se adaptarem aos poucos.

²⁹ Na transcrição da entrevista mantivemos a fala real das famílias, sem submetê-la às convenções da língua padrão.

Mãe 1 (turma da tarde)	<p>Não, eu fiquei sabendo no começo desse ano, para algumas crianças é bom, para outras são ruim, pois nem todas têm uma mente mais aberta, tem uma que aprendem com mais dificuldade. Tem umas crianças que entram na primeira série e aprendem rápido, outras nem com sete anos consegue aprender. Para algumas crianças é bom, mas para outras é ruim... E aquelas crianças que aprendem com dificuldade?</p> <p>Pesquisadora: Mas você ficou sabendo da mudança aqui na escola?</p> <p>Mãe 1: Fiquei, pois minha filha vai fazer 6 anos e vai para a 1ª série no ano que vem.</p>
Mãe 2 (turma da tarde)	<p>Eu fiquei sabendo antes pelo jornal e na hora que fiquei sabendo fiquei meio com medo, acho que eles são muito pequenos.</p>
Mãe 3 (turma da tarde)	<p>Eu já sabia, pois antes do meu neto ter seis anos eu já achava que ele estaria na 1ª série, aí me informaram aqui que só vai com seis. Com o Matheus, eu não sei como vai ser, pois ele é uma criança muito peralta, ele tem uma mente desenvolvida para algumas coisas e para outras não... Eu não sei como vai ser.</p>
Mãe 4 (turma da tarde)	<p>Eu tenho. Acho que a criança tem que ir cedo, é importante. Eu sou a favor!</p>

Quadro 46 – Vocês têm algum conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais são suas expectativas em relação à essa ampliação?

QUESTÃO 4: Vocês têm acesso ao trabalho realizado na EMEI no último estágio da Educação Infantil?

Mãe 1 (turma da manhã)	<p>Mãe 1: Tenho conhecimento pois eu converso muito com ele, ele fala das atividades que faz, das brincadeiras, o que a professora ensina para ele, sobre educação, não brigar, ser tudo unido... Isso ele fala todo dia para mim, quem bate, que, a professora chamou atenção, sobre a limpeza, que lavou as mãozinhas antes do lanche.</p> <p>Pesquisadora: E sobre as atividades pedagógicas?</p> <p>Mãe 1: Fala quando ele pinta, quando brinca no pátio, quando vai para piscina de bolinha, por isso que eu penso muito que quando ele sair daqui ele pode estranhar muito... Ele fez 6 aninhos agora e se no fundamental a professora colocar a cartilha e um caderno para ele fazer a lição... se for só estudar como é que vai ser? Aqui eles têm o parque...</p> <p>Pesquisadora: Quando eles fizeram um registro antes da visita na EMEF, eles desenharam o parquinho e nas perguntas que fizeram para as crianças na visita, a primeira coisa que perguntaram era se tinha parquinho e brinquedos.</p> <p>Mãe 1: O meu filho falou de você [pesquisadora] que você é professora de Educação Física. Meu filho falou: “Mãe, conheci a professora de Educação Física da Marina Oliveira e ela é muito legal”.</p> <p>No dia que ele não vai no parque ele fala: eu não fui no parque. O parque é um momento importante para as crianças.</p> <p>Mãe 4 (complementa a fala da mãe 1): Acho que o que ela está falando é bem válido, acho que no primeiro ano o choque é bem grande, pois falta justamente isso... o lúdico. Acho que se eles colocarem a Educação Física agora no 1º ano primário, mas de uma forma lúdica (com arco, bola, corda)... eu acho que eles vão se adaptar melhor.</p> <p>Pesquisadora: É importante não só o lúdico na Educação Física, mas um trabalho integrado com o professor de sala. Ele deve saber o que eu estou dando e o professor de Educação Física deve estar sabendo o que o professor de sala trabalha, para que se tenha um trabalho integrado.</p> <p>Mãe 4: A escola dever tentar dar motivação para criança ir... Justamente porque hoje em dia as crianças são muito ativas, eles precisam gastar energia. Essa motivação, essa criatividade e essa energia precisa ser trabalhada.</p> <p>Mãe 1: Já moram em apartamento, não temos muito</p>
-------------------------------	--

	espaço, você sai com a bicicleta no parquinho, brinca um pouco e volta para casa... Se na escola eles não tiverem um pouco de espaço para brincar eles ficam fechados o dia todo.
Mãe 2 (turma da manhã)	Igual a que a Mãe 1 falou: ela conta o que comeu no dia, o que as coleguinhas fizeram.... Pesquisadora: E sobre as atividades pedagógicas? Mãe 2: Ela conta que fez matemática e português. Conta que tem um caderninho. Acho que é por que o irmão ensina matemática para ela em casa... Acho que é a vontade.
Mãe 3 (turma da manhã)	Eu tenho pouco conhecimento, pois minha filha só tem duas semanas aqui na escola, mas o pouco tempo que ela está aqui, ela fala que é muito bom. Ele diz que brinca muito, que gosta da professora.
Mãe 4 (turma da manhã)	Eu tenho conhecimento, mesmo porque o Erik (nome do filho) veio para o pré alfabetizado e o meu mais velho também, pois eu alfabetizei os dois. A minha filhinha pequena (1º estágio) também já tem noção de espaço, sabe letras. O Erik já sabe ler, ele está superadiantado, ele conta história direitinho, ele conta as coisas direito e o trabalho da professora (3º estágio) é muito bom, não tenho do que me queixar dela, porque no ano passado o Erik teve problema com a professora, ele veio totalmente formatado para escola e em dois dias ela me quebrou tudo... Ele chorava, ele tinha febre, eu tive que cancelar a matrícula dele e refazer... porque ele não queria vir. "Deus no céu e Tatiana (professora 3º estágio) na terra."
Mãe 1 (turma da tarde)	Tudo que me comunicam que eu tenho que participar eu participo, acho legal a mãe estar bem ligada em tudo que acontece na escola. Eu me envolvo em tudo que tem, com os trabalhos, as pesquisas. Pesquisadora: Mas o trabalho pedagógico que a professora realiza, vocês têm conhecimento? Mãe 1: Não, o trabalho pedagógico, não. As crianças falam em casa quando a professora manda avisar os pais e quando eu venho na reunião também. Minha filha é muito responsável, qualquer papelzinho que chega ela avisa e quer que leia alto para saber o que está falando. Eu leio para ela e às vezes ela pede para ler de novo, às vezes ela me avisa dos eventos que vai acontecer na escola, pois eu muitas vezes esqueço.
Mãe 2 (turma da tarde)	Não... Eles contam mais dos amigos, do que eles estão brincando, mas quando a gente vem na reunião ela sempre mostra. Todos os trabalhos que têm na reunião a gente fica sabendo.
Mãe 3 (turma da tarde)	Minha participação também é muito pouca, só nas reuniões e as coisas que vêm na agenda, porque para ele chegar e falar alguma coisa é muito difícil. Tem que ser mesmo por escrito ou nas reuniões.
Mãe 4 (turma da tarde)	Eu fico sabendo dos trabalhos nas reuniões e pelos bilhetes, estou sempre por dentro do que acontece

Quadro 47 – Vocês têm acesso ao trabalho realizado na EMEI no último estágio da Educação Infantil?

QUESTÃO 5: Vocês têm conhecimento sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental I?

Mãe 1 (turma da manhã)	Não... não faço nem ideia do que acontece. É meu primeiro filho, né? Por isso que eu falei para Terezinha que queria participar da entrevista para conversar com você [falando da pesquisadora]. Acho que o mais importante é a criança gostar da professora, pois quando ela gosta da professora não tem coisa melhor na vida. A gente pergunta: "E aí, filho... você gostou da professora?". E o filho responde: "Eu gostei, mãe...". Aí dá tranquilidade, mas quando ele responde: "Não gostei!". [silêncio da mãe] Acho que não é qualquer professora que pode pegar a 1ª série [mãe lembra de uma ótima professora da EMEI que deu aula no Saraiva também e que é conhecida da pesquisadora].
Mãe 2 (turma da manhã)	Não... não tenho ideia.

	<p>Pesquisadora: Mas você não tem um filho lá?</p> <p>Mãe 2: Tenho... Eu até vou nas reuniões, mas eles falam mais do comportamento das crianças, do material sumindo, muita gente xingando... O comportamento dos alunos.</p>
Mãe 3 (turma da manhã)	Não... não tenho. É minha primeira filha.
Mãe 4 (turma da manhã)	<p>Olha... No primeiro ano eu tenho, pois eu fiz um ano de magistério e cheguei a pegar o primeiro ano. Tá certo que já faz algum tempo e mudou muita coisa, mas com relação do trabalho que é realizado agora, eu me baseio pelo meu filho que tá na 5ª série e meu contato com alguns professores. Bom... eu acho que falta muita coisa, porque a educação está meio restringida, para não dizer falha.</p> <p>Antigamente a gente aprendia muito mais coisa e quando entrava na escola a gente tinha um conhecimento muito maior das coisas. Hoje se segura um pouco, vai mais pelo lado psicológico da coisa, que nem português... Tem muita leitura e não tem nada de gramática, então você vê as pessoas falarem muito errado, inclusive os professores, você entra na internet... Escreve de um jeito e fala de outro, no MSN eles escrevem totalmente errado.</p> <p>Pesquisadora: Mas vocês tiveram conhecimento do Projeto "Ler e Escrever"?</p> <p>Mãe 4: Eu não conheço ainda... O Celso Brandão [EMEF do filho mais velho] ficou de passar para gente, mas ainda não mostrou nada. Meu filho teve uma ótima professora no 1º ano e ela continua, espero que ela peque no ano que vem o Erik.</p> <p>Eu sei que a gente também tem que dar incentivo para as crianças em casa pra lerem bastante porque isso faz com que se interessem mais, desenvolvam a criatividade e mais um monte de coisa.</p>
Mãe 1 (turma da tarde)	Eu vou lembrar mais no ano que vem, porque minha filha vai para o primeiro ano. Acho que é mais desenhar, pintar...Uma continuação do que está sendo feito nesse ano, acho que vão continuar o trabalho do 3º estágio e no final do ano que vem quando eles forem para o 2º ano que vão pegar mais no trabalho. Acho que no 1º ano ainda vai ser mais fraco.
Mãe 2 (turma da tarde)	Eu sei pelo meu filho que esteve no 1º ano no ano passado, o trabalho tem muito a ver com leitura, ele leu bastante, ele aprendeu bastante coisas que eles não faziam aqui. Aqui é mais desenho. Lá é mais letras, mais números, eles aprendem continhas...
Mãe 3 (turma da tarde)	Eu não tive oportunidade de estudar de criança, então como é o começo? Como é o trabalho, como é feito, o que acontece? Perguntando para mim, eu não sei falar nada....
Mãe 4 (turma da tarde)	<p>Eu também não sei, faz tempo que os meus passaram. Você [se dirigindo a pesquisadora] explica o que eles fazem no 1º ano.</p> <p>Pesquisadora: Você quer que eu explique?</p> <p>[A professora da sala estava ouvindo a entrevista e ela também é professora no Ensino Fundamental, então aproveitou a oportunidade para responder parte da questão levantada pela mãe.]</p> <p>Professora: Aqui na EMEI a gente trabalha com o Projeto Brincar, as atividades são mais lúdicas.</p> <p>Mãe 1: Sabe o que acho... que tudo que a criança se transforma no futuro vem das coisas que elas aprende na EMEI.</p> <p>Mãe 2: Nossa... na minha época, no jardim era muito divertido...</p> <p>Pesquisadora: Você lembra?</p> <p>Mãe 2: Lembro... A melhor fase da escola que eu tive foi no prezinho, a gente brincava, mas a gente escrevia, a gente aprendia.</p> <p>Mãe 1: A fase mais difícil é agora (referindo-se a EMEI). Chega na 1ª e 2ª série a professora já pega a criança grande, já sabendo o que é A o que é B. A fase ruim são os pequeninhos.</p>

	<p>Professora: Aqui a gente ensina a socialização, porque eles chegam aqui dizendo é o meu caderno, os meus lápis. Em casa é a criança para a família, eu aqui tenho 35 filhos, imagina a disputa que é... Todos querem a frente na fila. O brinquedo parece que todo mundo gosta do mesmo. É uma disputa mesmo. Isso a gente trabalha aqui!</p> <p>Mãe 1: A senhora que ensina as crianças o que é emprestar, o que é compartilhar uma com a outra, ser amigo uma da outra... Não é fácil!</p> <p>Professora explica o procedimento de utilização dos brinquedos do parque para as mães: são coisas que parece que são mínimas, mas faz muita diferença.</p> <p>Mãe 1: Então... a pior fase quem pega é a senhora!</p> <p>Professora: O que eu acho mais difícil: são 35 crianças, cada uma de uma família, de uma cultura...Uma criança que pode ir na padaria sozinha e outra que nem sai de casa.</p>
--	---

Quadro 48 – Vocês têm conhecimento sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental I?

QUESTÃO 6: Vocês têm conhecimento sobre algum trabalho pedagógico realizado na EMEI sobre a preparação para o ingresso das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental I?

Mãe 1 (turma da manhã)	Não sei... não tenho conhecimento, não!
Mãe 2 (turma da manhã)	Uma coisa que eu acho meio estranho é que nesse ano falaram que no 3º estágio não pode ensinar a criança as letras. Ouvi dizer que só no primeiro ano pode ensinar a ler e escrever. Meu filho mais velho aprendeu na EMEI.
Mãe 3 (turma da manhã)	Não!
Mãe 4 (turma da manhã)	<p>Sim! Eu vejo pela Tatiana, acho que ela está começando preparar as crianças, mesmo pelo que ele [filho] fala em casa, ele comenta bastante... Acho que ela vai falando: "Olha, o ano que vem é outra professora...". Ela [professora] dá um início para isso. Alguma coisa realmente preparada para isso, eu acho que não.</p> <p>Pesquisadora: A visita que a gente fez na escola para as crianças conhecerem o ambiente foi um início de preparação, para eles começarem a perceber como vai ser, não dá para saber no real, pois eles não vivenciaram um dia da rotina, mas eles conheceram o espaço, os professores.</p> <p>Mãe 1: Por exemplo, você [dirigindo-se à pesquisadora]. Eles te conheceram e as crianças que forem para o Saraiva já vão ter uma referência, já se sente protegido... "Eu conheço a tia... Eu conheço alguém." O meu filho agora quer ir para o Saraiva... Ele fica dizendo: "Mãe, eu vou pro Saraiva, não vou mãe?". Agora se ele não for, o que eu vou fazer?</p>
Mãe 1 (turma da tarde)	<p>Tudo que a professora manda fazer em classe, na reunião a gente vê e tudo que ela manda fazer em casa a gente participa. Eu pelo menos estou ciente do que minha filha faz, eu sei que tem pais que não estão. Por exemplo: sujar a mão de tinta, pintar. Eu me envolvo muito e minha filha é muito responsável.</p> <p>Por exemplo, quando a professora fala: "Hoje nós vamos fazer um trabalhinho que a gente vai fazer na 1ª série também", ela chega em casa e me conta.</p>
Mãe 2 (turma da tarde)	Tenho conhecimento que ele já escreve o nome, conhece as letrinhas, conhece os números, tipo de desenho e de pintura que às vezes são mais avançadas.
Mãe 3 (turma da tarde)	O Matheus é assim... Ele gosta muito de pintar, de desenhar. Em casa ele está sempre pintando, fazendo alguma coisa, mas ele não é muito atento com as coisas, sei lá... Como já falei não sei como vai ser na escola, no ano que vem.
Mãe 4 (turma da tarde)	<p>A minha eu ponho ela para fazer o nome dela em casa, para ir ensinando e quando ela chegar no 1º ano já estar sabendo alguma coisa.</p> <p>Pesquisadora: Vocês tiveram conhecimento que nós fomos visitar duas escolas de Ensino Fundamental aqui do bairro? As crianças contaram em casa sobre a visita?</p>

	<p>Esse é um tipo de preparação... A EMEI se preocupou de mostrar o espaço.</p> <p>Mãe 1: Minha filha já conhecia o espaço, pois ela vai comigo buscar a minha filha mais velha. Ela conhece todo mundo, o diretor, o banheiro... Para ela não foi tanta novidade. Para as crianças que não conhece deve ter sido bom, pois eles vão e procuram o parque, o balanço... Eu já conversei com a minha filha que ela tem que saber separa as coisas, que no ano que vem a escola é diferente.</p> <p>Mãe 2: Ela contou e também já conhecia, pois meu filho estuda lá. Ele disse para mim: "Lá eu vou brincar". E eu falei: "Acho que não, pois lá é um pouco mais sério".</p> <p>Mãe 3: Contou que ele foi no Celso Leite.</p> <p>Mãe 4: Contou também...</p>
--	--

Quadro 49 – Vocês têm conhecimento sobre algum trabalho pedagógico realizado na EMEI sobre a preparação para o ingresso das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental I?

QUESTÃO 7: Caso houvesse opção e vocês pudessem escolher em que nível de ensino vocês matriculariam seu filho de seis: seria no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil?

Mãe 1 (turma da manhã)	Eu preferiria ele mais um ano aqui! Porque acho que ele ia sair mais preparado, se ele passasse mais um ano aqui ele iria se sentir mais preparado para começar o primeiro ano. Tirar ele daqui vai ser uma dor de cabeça
Mãe 2 (turma da manhã)	Que fosse para o fundamental. Aqui eles ficam só brincando, lá os professores vão começar ensinar.
Mãe 3 (turma da manhã)	Eu também deixaria mais um ano. Vejo que minha filha gosta de desenhar, de brincar.
Mãe 4 (turma da manhã)	<p>Não dá para escolher os dois? [risos]</p> <p>Pesquisadora: Acho que não! [risos] Só se fosse no mesmo prédio!</p> <p>Mãe 4: Bom... vou responder com relação ao Erik: eu acho que ele está bem adiantado, lá em casa a gente puxa, desenha, ensina, tanto é que ele sabe ler bem. Ele lê jornal, ele abre o jornal e lê. Eu acho que segurar o Erik mais um ano seria prejudicial para ele nessa parte, mas com relação ao brincar, os amiguinhos... Se pudesse ficar mais um ano, tudo bem! Acho que na parte pedagógica iria prejudicar ficar na EMEI mais um ano. Quando meu marido compra um jornal na banca, a primeira coisa que meu filho faz é abrir o jornal e pegar a parte de esporte, depois ele vai lendo as outras coisas que tem no jornal.</p> <p>Teve um dia que eu perguntei em casa: "Quem ganhou a corrida de um milhão de dólares?". Ele foi lá, pegou e disse: "Mamãe, tá no JT, você não leu? É bom você ler!". Isso assusta um pouco... Assusta, por isso que acho que mais um ano aqui iria prejudicar.</p>
Mãe 1 (turma da tarde)	Fundamental, porque ela tem quase sete, ela vai fazer sete no ano que vem... Então vai ficar certinho... Sete anos na 1ª série e ela já tem três anos aqui, já deu um tempo legal para ela aprender o que ela tinha que aprender aqui.
Mãe 2 (turma da tarde)	Educação Infantil ... Como ela já passou por dois anos de creche e adorou e aqui é bem parecido, eu acho que ele vai ter um pouco de impacto lá na 1ª série.
Mãe 3 (turma da tarde)	O Matheus fala muito dos colegas dele... Aquelas pessoas que ele gosta, se eu pudesse escolher ele ficaria aqui, mas como ele vai completar sete anos em janeiro não tem mais opção.
Mãe 4 (turma da tarde)	Fundamental... Quero que ela vá para escola, mesmo, tem que começar estudar desde de cedo.

Quadro 50 – Caso houvesse opção e vocês pudessem escolher em que nível de ensino vocês matriculariam seu filho de seis: seria no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil?

QUESTÃO 8: O que vocês esperam da adaptação das crianças? Quando eles chegarem lá, no primeiro dia de aula, o que vocês esperam da escola e dos professores? Como vocês esperam que seja o recebimento dessas crianças?

Mãe 1(turma da manhã)	Que tenham carinho com eles, compreensão e comecem a conversar com eles para eles perderem o medo, não venham no primeiro dia de aula com um monte de papel, caderno. Que tentem explicar para eles que agora vai ser mais diferente, que vai ter atividade, menos brincadeira e mais atividades.
Mãe 2(turma da manhã)	Que a criança goste do professor, pois quando meu menino entrou no 1º ano a professora disse: "Se no primeiro ano ele começar a de desenvolver, ele vai em frente para o resto da vida". Se eles gostarem e se interessarem em estudar eles vão bem, até a 5ª série em diante.
Mãe 3(turma da manhã)	Eu espero também que tenha um professor bom, que ela goste igual ela gostou da Tatiana [professora 3º estágio], então espero que no ano que vem ela pegue uma professora boa.
Mãe 4(turma da manhã)	Eu espero também muito carinho, muito amor. Tudo que é novo para eles... o desconhecido para eles é misterioso e eles têm um pouco de medo, eles ficam um pouco assustados, então eu acho que se tiver uma receptividade, alguma coisa para diferenciar, sei lá... algum evento, uma atividade nas primeiras semanas para ir fazendo uma adaptação das crianças, começar aos poucos.
Mãe 1(turma da tarde)	Espero que seja bem-recebida, que a professora tenha paciência, que seja tudo de bom, que possam, ter amor pela escola, igual eles têm aqui e quando a gente tem amor e vontade de ir para aquele lugar, a gente aprende tudo com mais facilidade.
Mãe 2(turma da tarde)	Que ele não tenha dificuldade, que seja bom, que seja uma professora não tão rígida, como a gente vê muitas vezes na primeira série e que aprenda tudo direitinho.
Mãe 3(turma da tarde)	Espero que ele preste atenção em tudo que ele faça, que ele tenha disciplina, que possa se entrosar bem com a professora, com os amigos e que Deus ajude ele que seja tudo de bom para ele lá.
Mãe 4(turma da tarde)	Espero que ela goste da escola, e estude muito...

Quadro 51 – O que vocês esperam da adaptação das crianças? Quando eles chegarem lá, no primeiro dia de aula, o que vocês esperam da escola e dos professores? Como vocês esperam que seja o recebimento dessas crianças?

6.5. A passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I: a observação participante e as entrevistas

Iniciamos as observações na Escola Estadual de Ensino Fundamental I³⁰ no primeiro dia de aula (16 de fevereiro de 2009) e demos continuidade até o final do 1º semestre de 2009, pois o objetivo era conhecer as expectativas das crianças, dos pais e dos professores em relação ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e verificar como as escolas estão se organizando para receber as crianças de seis anos.

Durante os meses de fevereiro a junho de 2009 realizamos a coleta dos dados por meio de observações das atividades das crianças (num primeiro momento) e de entrevista semiestruturada.

³⁰ Essas observações são uma síntese de tudo que coletamos na sala do 1º ano. As descrições detalhadas encontram-se no anexo dessa tese.

Inicialmente selecionamos uma turma de 1º ano, por ser esta uma classe com crianças que vieram da escola de Educação Infantil Augusto Serra (escola em que realizamos a coleta de dados no 2º semestre de 2008). A professora dessa sala participou desde o início da pesquisa (2008), respondendo a uma entrevista semiestruturada sobre a preparação do Ensino Fundamental ao receber as crianças do infantil.

Havia outra sala de 1º ano com algumas crianças da EMEI Augusto Serra, no entanto, desde o meu primeiro contato na escola, a professora dessa sala, afirmou não ter interesse em participar da pesquisa, pois não queria ninguém interferindo no seu trabalho. Essa professora não era concursada, apenas prestava serviço como professora temporária.

As observações foram realizadas em apenas uma sala de 1º ano e tiveram início no momento em que as crianças chegavam à escola até o momento da saída.

6.5.1. As observações da rotina do 1º ano

Iniciamos as observações na Escola Estadual de Ensino Fundamental I no 1º semestre de 2009. O início das aulas estava planejado para o dia 11 de fevereiro, mas por motivo de atribuição de aulas para os professores temporários, as aulas tiveram início no dia 16 de fevereiro.

Durante as observações realizadas percebemos grandes diferenças em relação à organização do tempo e dos espaços das crianças quando comparadas com a Educação Infantil.

O primeiro dia de aula foi um dia diferente: as crianças entraram com os pais e ficaram no pátio. O diretor, vice-diretor e coordenadora pedagógica se apresentaram e depois, cada professor se apresentou, iniciando pela turma do 1º ano e finalizando pela turma do 4º ano. Ao final das apresentações, o professor de Educação Física chamou cada turma para ir para suas respectivas salas de aula juntamente com sua professora.

A professora do 1º ano subiu com as crianças, apresentou “a sala” e pediu para cada um escolher um lugar para se sentar. Logo em seguida, o

professor de Educação Física³¹ entrou na sala, se apresentou e levou as crianças para conhecerem a escola. Ele apresentou o espaço físico para elas, principalmente o banheiro feminino, o masculino e o pátio em que iriam fazer a refeição e o recreio,

Os outros dias ocorreram da forma habitual.

Às 7h50 as crianças entravam na escola e ficavam no pátio, em fila esperando as professoras chegarem, para se dirigir para a sala de aula e iniciar as atividades.

No início, as crianças não conheciam o modo de organização do 1º ano, pois ao entrarem na sala, deveriam automaticamente colocar a mochila atrás da carteira, tirar o caderno e o lápis para elaboração das atividades. A professora aos poucos foi instituindo esse modelo, que acontecia diariamente na sala do 1º ano.

Alguns episódios de adaptação ocorreram, como, foi o caso da aluna A que no primeiro dia de aula fez a seguinte pergunta para a professora:

“Professora, a gente vai dormir na escola?”. A professora Lia³² respondeu de forma ríspida: “Por acaso você dorme na escola?” Nesse momento sentimos que tínhamos que fazer uma intervenção e explicamos para professora Lia: “Na EMEI, algumas crianças ficavam período integral e dormiam na escola após o almoço, por isso que a aluna A. te fez essa pergunta”. A professora, num tom de arrependimento disse: “Você não vai dormir na escola, a mamãe vem te buscar às 12h20”.

As atividades aconteciam até às 9h20 quando as crianças se organizavam para ir ao recreio tomar lanche e brincar.

O tempo de recreio é de 20 minutos, tempo em que as crianças devem tomar seu lanche e brincar. Devido a esse curto período, muitas crianças deixam de comer para poder brincar.

O recreio no Ensino Fundamental acontece com todas as salas juntas no espaço do pátio. Nesse local, há mesas e cadeiras para as crianças tomarem o lanche e uma mesa com os alimentos em que as crianças se servem (caso não tragam o lanche de casa).

³¹ O professor de Educação Física dessa sala substituíu, no momento, a professora titular que está de licença-gestante.

³² Os nomes das professoras, da coordenadora, do diretor e das crianças são fictícios.

O momento do recreio é um momento de muita agitação, pois são os 20 minutos em que as crianças têm oportunidade de brincar, correr e interagir com os colegas, mas por outro lado, neste período, ocorrem muitas brigas e diariamente as crianças saem machucadas, pois não há nenhum professor para intervir e mediar as brincadeiras. Há apenas um funcionário do setor administrativo que fica nesse local "cuidando das crianças".

No ano de 2008, a professora de Educação Física elaborou um projeto de brincadeiras no recreio, ou seja, foram comprados diversos jogos para as crianças poderem brincar na hora do intervalo e havia também um rodízio de espaço, com um professor estagiário em cada espaço.

O projeto foi um sucesso, mas em meados de outubro, a coordenadora decidiu terminar com o projeto sem nenhuma justificativa.

Às 9h40, as crianças fazem fila no pátio e voltam para a sala de aula. Normalmente continuam a atividade que iniciaram no primeiro período ou dão início a uma nova atividade. Na rotina do grupo, ocorrem também duas aulas semanais com professor especialista de Educação Física e Artes. Essas aulas são intercaladas na grade de horários, de acordo com a atribuição de cada professor.

A partir das 12h10, a professora começava organizar o grupo para o momento da saída. Ela pedia que guardassem o material e realizassem uma fila para descer ao pátio, local em que os pais estariam esperando por eles.

As atividades do 1º ano³³

Desde o início do ano, as atividades na sala do 1º ano aconteciam da mesma forma: as crianças chegavam à sala de aula e a primeira tarefa era copiar o cabeçalho da lousa com o dia, mês e ano, seguido do nome da escola, nome da professora e o próprio nome.

Após escrever o cabeçalho, as crianças deveriam escrever o alfabeto. Inicialmente elas escreviam apenas em letra de forma, mas, no decorrer do ano, deveriam escrever em letra de forma ou cursiva.

A rotina das crianças estava organizada em torno de atividades focadas quase que exclusivamente na leitura e na escrita.

³³ Todas as atividades observadas e registradas no diário de campo estão no anexo dessa tese.

Para as crianças que ainda não tinham domínio em escrever seu nome, a professora fornecia uma plaquinha com essa informação.

Nos primeiros dias de aula, a professora precisou ensinar às crianças como se usava o caderno, pois na Educação Infantil elas não tinham esse tipo de material. A primeira vez ocorreu da seguinte forma: a professora disse: “Todos podem pegar o caderno, o lápis e a borracha e colocar em cima da mesa”. A pesquisadora fez uma intervenção: “Professora Lia, acho legal você ensinar como se usa o caderno, pois eles não estavam acostumados com caderno na EMEI”.

A professora desenhou na lousa algumas linhas como se fosse o formato do caderno:

A professora disse: “Vamos começar a nossa aula: esse é o caderno” [ela pega o caderno de uma das crianças e mostra para o grupo].

Lia continuou: “Tem gente que tem o caderno com arame que é chamado de espiral, outras crianças têm o caderno sem o arame, que é chamado de brochura. A gente vai começar a usar o caderno, mas vocês não vão usar a primeira folha, pois quando vocês terminarem a atividade que vou dar agora, vocês poderão fazer um desenho bonito na primeira folha do caderno”.

Após alguns dias de aula, todas as crianças já estavam dominando o uso do caderno, do lápis e da borracha.

Todos os dias, as crianças iniciavam a rotina com a cópia do cabeçalho e do alfabeto no caderno. A professora também pedia que circulassem nesse mesmo alfabeto, as vogais com lápis colorido.

As crianças executavam a tarefa com facilidade. Algumas resolviam rapidamente, outras ficavam olhando para o caderno, e faziam mais devagar, copiando o modelo da lousa.

As atividades de matemática também ocorriam com frequência. Estas eram baseadas na cópia dos numerais. Segue abaixo uma das atividades mais recorrentes na sala do 1º ano A:

A professora escreveu na lousa “MATEMÁTICA”, e diz: “Agora nós vamos fazer lição de Matemática, vocês conhecem os números?”. E as crianças respondem: “Sim!”. E a professora continuou: “Então, eu vou escrever na lousa e vocês vão colocar o número correspondente ao lado de cada palavra, tudo bem?”. E as crianças responderam: “Tudo!”

A professora escreveu a atividade na lousa, conforme o exemplo a seguir:

UM
DOIS
TRÊS
QUATRO
CINCO

Algumas crianças faziam rapidamente, outras diziam para professora que não sabiam fazer, então a professora colocava na lousa a resposta da atividade e falava para quem não estava conseguindo fazer, que a copiasse.

Algumas dificuldades em realizar as tarefas também surgiam devido ao espaço restrito da sala de aula em acolher todas as crianças, como ocorreu no caso relatado a seguir.

Durante a atividade de cópia do alfabeto, a criança P. começou a chorar e disse que não iria fazer. Fomos até a carteira dessa criança e perguntamos por que ele não iria fazer a tarefa. A criança P. só ficava chorando e quando nós viramos para a lousa, percebemos que na posição em que P. estava sentado não era possível enxergar a lousa, então, falamos para a professora: “Professora Lia, o P. não consegue enxergar a lousa, ele pode trocar de lugar?” A professora respondeu: “Ah, então é isso, por que você não disse antes?”.

Nesse momento, P. olhou para a professora, já pronto para trocar de lugar e nos acompanhou na escolha de outra carteira. Já sentado no novo lugar, P. começou a copiar a tarefa da lousa.

Ao ensinar cada letra do alfabeto, a professora sugeria que as crianças levantassem hipótese sobre palavras que se iniciassem por aquela letra. Ela usava como estratégia também os carimbos como forma das crianças aprenderem o alfabeto e as palavras; por exemplo, quando usava o carimbo

com a letra A, as crianças deveriam dizer em voz alta as palavras que se iniciavam com A, a professora copiava na lousa e, posteriormente, os alunos copiavam as palavras no caderno e faziam um desenho correspondente à figura.

Segue um breve momento da atividade:

A professora perguntou: Que palavra começa com a letra A?

A aluna Y respondeu: abelha!

A professora escreveu "ABELHA" na lousa e falou: "Ao lado da letra A, vocês vão desenhar uma abelha".

A professora Lia desenhou uma abelha na lousa e disse: "Vocês vão desenhar o corpinho da abelha, as asinhas, os olhinhos e as antenas".

Algumas crianças começaram a dizer que não sabiam como desenhar uma abelha e a pesquisadora disse para as crianças que cada um podia fazer do seu jeito.

A professora continuou a aula perguntando para as crianças: "O que mais começa com a letra A?".

A criança G. respondeu: "Avião!".

A professora Lia desenhou um avião na lousa e disse: "Agora, vocês podem desenhar um avião!".

A criança C. disse: "Podemos desenhar uma árvore!".

A professora disse: "Então vamos desenhar uma árvore".

Esse tipo de atividade ocorreu com todas as vogais, da mesma forma e, posteriormente com as sílabas também, conforme o exemplo abaixo:

Hoje nós vamos aprender [pausa]... Como se chama essa sílaba mesmo?". Apontou para o desenho de uma casa num cartaz com a sílaba "CA".

As crianças responderam: "CA".

A professora disse: "Nós colamos a casa do João e Maria no caderno, não colamos?".[antes de iniciar a atividade da sílaba CA, a professora leu a história do "João e Maria" e pediu para as crianças desenharem numa folha sulfite a casa de doces]

As crianças responderam: "Colamos!".

A professora continuou: "Então vocês vão pular uma linha e depois do desenho colado no caderno, vocês vão escrever: 'CASINHA DE DOCES'. Depois que vocês escreverem, vocês vão circular a sílaba CA".

A professora também circulou na lousa a sílaba CA da palavra “CASINHA”.

A professora continuou: “Prestando atenção como se escreve CA, pois depois vocês vão escrever sozinhos. Agora, nós vamos fazer uma lista de palavras que tem a sílaba CA”.

A professora começou a lista perguntando para a criança D.: “Fala uma palavra com CA”.

A criança D. respondeu: “Camiseta!”.

A professora escreveu “CAMISETA” na lousa e pediu para as crianças copiarem.

A criança P. perguntou: “O que é camiseta?”.

A professora respondeu: “O que é camiseta? Camiseta é isso”, e aponta para a camiseta da criança G. que está sentada na frente da criança P.

A criança G. disse: “Cavalo começa com CA”.

A professora não respondeu e imediatamente escreveu “CAVALO” na lousa.

A professora perguntou para a criança P.: “Você sabe uma palavra com CA?”.

A criança P. disse: “Coróca!”.

A professora disse: “Turma, o P. disse coróca!”. A professora escreve “CORÓCA” na lousa.

A professora continuou: “Gui, você sabe alguma palavra com CA?”.

Gui ficou pensando e não respondeu então a professora disse para J.: “Ajuda o Gui. a lembrar de alguma palavra”.

A criança J. disse: “Coca-cola”.

A professora escreveu “COCA-COLA” na lousa e pediu para L. dizer uma palavra com CA.

A criança L. ficou pensando e a criança F. disse: “Macaco!”.

A professora escreveu a palavra “MACACO” na lousa.

Nesse instante, a criança L. disse: “Canastra!”.

A professora deu uma risada e disse: “O que é canastra?”.

A criança L. tenta falar que são cartas e a pesquisadora explica para professora que canastra é a sequência que se faz no jogo de baralho para ganhar pontos.

A criança L disse: “É isso mesmo que eu tinha pensado”.

A criança L. continuou: “Lembrei de outra palavra: carro!”.

A professora escreveu “CARRO” na lousa.

A criança J. disse: “Caranguejo!”.

A professora escreveu “CARANGUEJO” na lousa.

As outras crianças fazem várias tentativas de palavras com CA, por exemplo: cabelo, caratê, escada.

A professora escreveu as palavras ditas pelas crianças na lousa e disse: “Agora, vamos escrever todas essas palavras que estão na lousa e, depois, quem terminar vai pegar o lápis de cor que mais gosta e circular a sílaba CA das palavras escritas no caderno”.

Na rotina do 1º ano não vivenciamos nenhum momento de roda de conversa, como ocorria na Educação Infantil. As crianças trocavam ideias apenas com o colega que estava sentado ao seu lado ou em sua frente.

Em um dos dias de observação ocorreu um episódio que mostra claramente a importância da roda de conversa com as crianças pequenas:

No momento da escrita do cabeçalho, do alfabeto e do próprio nome, a criança G. disse: “Professora, ontem [domingo] eu fui no zoológico!”.

A professora perguntou: “É? E qual bicho você mais gostou?”.

A criança G. respondeu: “Do macaco!”

Algumas crianças se interessaram pela conversa e começaram a perguntar: “E a girafa? E o hipopótamo?”.

E a criança G. respondeu: “Eles eu também gostei!”.

A professora interrompeu o diálogo das crianças e disse: “agora vamos continuar a atividade”.

Os momentos de leitura de história também ocorriam na sala do 1º ano, mas era uma atividade que só acontecia quando as atividades de cópia tinham sido finalizadas.

A leitura ocorria da mesma forma que as outras tarefas: a professora na frente com o livro e as crianças sentadas nas carteiras atentas à história. Não observamos, em nenhum momento, uma roda de história ou a leitura em outro ambiente que não fosse o da sala de aula.

Antes de iniciar as leituras, a professora escrevia o nome da história na lousa, como ocorreu no caso abaixo:

A professora começou escrevendo: 'LEITURA: A ASSEMBLEIA DOS...''.

Antes de a professora terminar de escrever o título da história, a criança J. disse: "Professora, naquele dia que você faltou, o Diego [inspetor] leu a *Assembléia dos Bichos* para a gente".

A professora apagou o nome do livro da lousa e ficou pensativa.

Algumas crianças perguntaram: "E agora?".

A professora respondeu: "Vou escolher outro livro".

Nesse instante, a professora foi até o seu armário e pegou o livro do Programa "Ler e Escrever" (esse livro possui histórias curtas e não tem ilustrações).

A professora disse: "Vamos ler a história 'O leão e o ratinho'".

A professora escreveu o título da história na lousa e as crianças copiaram.

Nesse instante, a criança A. disse para a criança G.: "Olha, sua garrafa de água é do ABC!".

A criança G. olhou para sua garrafa, percebeu que estava escrito o alfabeto e disse para a professora: "Olha, pro, minha garrafa tem o ABC!".

A professora olhou para G. e não respondeu.

A professora disse para as crianças: "Vamos cruzar o braçinho e ouvir a história".

A professora continuou: "Hoje eu vou ler uma fábula". E, assim, ela começou a leitura.

Ela leu a história de frente para as crianças e em determinado momento perguntou: "Como faz o leão?".

E as crianças fizeram o som do leão.

A professora continuou a história até o final sem fazer mais nenhuma intervenção e, após terminar, perguntou para as crianças: "O que vocês entenderam da história?".

A criança G. respondeu: "O leão ficou amigo do rato!".

A criança Gui disse: "Lê de novo!".

A professora respondeu: "Não!".

A professora disse: “Agora, em cinco linhas, vocês vão desenhar o leão e o ratinho”.

A criança Y. perguntou: “Pode fazer uma floresta?”.

A professora respondeu: “Pode fazer o que quiser da história”.

Agora...vamos fazer de um jeito diferente

Na rotina do 1º ano A presenciamos também alguns momentos em que as atividades aconteciam de uma maneira diferente. Tais atividades eram propostas pelo projeto Ler e Escrever vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Na proposta do projeto, a professora deveria fazer algumas mudanças como: alteração na configuração das carteiras das crianças (normalmente trabalhava-se em semicírculo ou em duplas) As propostas de alfabetização eram diferenciadas daquelas relatadas anteriormente nessa tese, bem como as formas de interação das crianças. Por outro lado, havia uma maior resistência da professora Lia em relação essa proposta, mas uma maior motivação das crianças durante as atividades.

Relataremos, abaixo, algumas aulas em que a professora utilizou a apostila do Projeto Ler e Escrever:

Nessa semana vocês vão sentar de um jeito diferente. “Vocês vão ter que ajudar a professora mudar as carteiras de lugar”.

As crianças ficaram entusiasmadas com a ideia e logo aceitaram a proposta. Assim, todos juntos começaram a mudar as carteiras de lugar e a sala ficou no formato de uma grande meia-lua. Quando todos já estavam instalados nos seus lugares, a professora disse: “Agora vocês podem pegar o caderno e o estojo para podermos começar a nossa aula”. As crianças tiraram os materiais da mochila, abriram os cadernos e, enquanto isso, a professora escreveu o cabeçalho na lousa. Ao terminar ela falou para as crianças: “Agora, vocês podem copiar o nome da nossa escola e a data. Depois que vocês copiarem tudo, podem pular uma linha e escrever o nome de vocês completo”.

Enquanto as crianças copiavam o cabeçalho, a professora passou de mesa em mesa entregando o crachá com o nome das crianças.

Ao receberem os crachás, as crianças começaram a escrever seus nomes no caderno. Quando todos já haviam terminado de escrever, a professora disse: “Agora, vamos pular uma linha e escrever ‘ALFABETO’”.

As crianças obedeceram à solicitação da professora e logo em seguida começaram a copiar a alfabeto da lousa.

Ao terminarem de escrever todo o alfabeto, a professora disse: “Agora, todo mundo pode pegar o lápis da cor que mais gosta e circular as vogais. Quais são as vogais mesmo?”.

As crianças responderam: “a, e, i, o, u”.

A professora disse: “Isso mesmo, então vocês podem circular as vogais”.

Enquanto as crianças faziam a tarefa, a professora começou a distribuir a apostila do Projeto “Ler e Escrever”.

Depois que todas as crianças receberam a apostila, a professora perguntou: “Vocês conhecem a música da macaca Sofia?”.

As crianças responderam: “Não!”.

A professora disse: “Então vou ensinar: ‘Meio-dia, macaca Sofia, panela no forno, barriga vazia’”.

As crianças ficaram atentas durante a música e quando a professora terminou, muitas deram risada e pediram para a professora cantar de novo.

A professora cantou novamente e algumas crianças tentaram repetir a letra da música.

Depois, a professora pediu para as crianças cantarem sozinhas. Algumas conseguiram com facilidade, outras apenas ficaram observando a turma cantar.

Quando a professora percebeu que a maioria já sabia a letra da música, ela disse: “Agora todo mundo pode abrir a apostila na página 55. A professora escreveu o número 55 na lousa e a criança L. disse: é o 5 e o 5”.

A professora falou: “Isso mesmo, o número 55 são dois 5”.

As crianças abriram a apostila na página solicitada e a professora leu o enunciado: “A professora foi preparar uma atividade com uma parlenda muito conhecida e acabou colando os versos todos ao contrário. Recorte os versos e cole-os na ordem correta da parlenda”.

Quando a professora terminou de ler a atividade, ela perguntou para as crianças: “Todos entenderam a tarefa?”.

Algumas crianças responderam: “Sim!”.

A professora disse: “Não se preocupem que eu vou ajudar”.

A professora continuou: “Com o lápis amarelo, vocês vão pintar a palavra ‘Meio -dia’”. As crianças pegaram o lápis de cor amarelo no estojo e pintaram a palavra “Meio-dia”. Enquanto isso, a professora escreveu “Meio-dia” na lousa com o giz amarelo.

Durante essa tarefa percebemos grande interação das crianças, umas perguntavam para as outras onde estava escrito “Meio-dia”. Outras perguntavam para o colega do lado: “Eu pinte bonito?” A disposição das carteiras e a proposta da atividade propiciaram essa interação.

Quando todos terminaram de pintar a palavra “Meio-dia”, a professora disse: “Agora vocês vão pintar de vermelho a palavra ‘macaca Sofia’”. Enquanto as crianças procuravam as palavras, a professora escreveu com giz rosa as palavras “macaca Sofia” na lousa.

Depois, a professora pediu para as crianças pintarem de azul as palavras “panela no forno” e as crianças executaram a tarefa, sempre se apoiando no modelo da professora que estava escrito na lousa.

Quando todos terminaram de pintar de azul as palavras “panela no forno”, a professora disse: “Qual parte da música está faltando?”.

A criança Y. respondeu: “Barriga vazia”.

A professora disse: “Isso mesmo, a Y. está prestando atenção na aula”.

A professora continuou: “De laranja vocês vão pintar a palavra ‘barriga vazia’”.

As crianças executaram a tarefa e quando todos terminaram, a professora perguntou: “Quem tem tesoura?”.

Todas as crianças responderam que tinham tesoura, então a professora pediu para que destacassem a página 55 da apostila e cortassem as palavras que faziam parte da música.

Enquanto as crianças destacavam a folha e recortavam as palavras, a professora Lia nos disse: “Na hora do Projeto “Ler e Escrever” a classe fica uma desordem, as crianças conversam muito, levantam dos lugares, tudo isso por causa da proposta de interação”.

Nós apenas escutamos as palavras da professora e dissemos: “É muito bom as crianças interagirem durante as atividades, pois nesse momento uma aprende com o a outra”.

Após todos cortarem as palavras, a professora disse: “Agora vocês vão colar a parlenda na ordem certa, na página 57”.

A criança R. perguntou: “É o 5 e o 7?”.

A professora respondeu: “É o 5 e o 7”.

Ela continuou: “Quando vocês acharem a página, antes de colar a parlenda, vocês escrevam o nome de vocês e a data de hoje. Que dia é hoje mesmo?”.

Algumas crianças responderam: “Dia 25 de março de 2009”.

A professora escreveu a data na lousa para as crianças copiarem.

A professora disse: “Agora, vocês vão colar primeiro o quadrinho amarelo que está escrito o quê, mesmo?”.

Algumas crianças responderam: “Meio-dia!”.

A professora disse: “Depois vocês vão colar o quadrinho vermelho que está escrito ‘macaca Sofia’, depois o quadrinho azul que está escrito ‘panela no forno’ e, por último, o quadrinho laranja que está escrito, o que mesmo?”.

As crianças responderam: “Barriga vazia!”.

A professora disse: “Isso mesmo, podem fazer a lição agora”.

Durante a tarefa, as crianças interagem umas com as outras, fazendo comentários sobre a atividade. Algumas levantavam para pedir a cola e a tesoura emprestada para o amigo e outras até recitavam a letra da parlenda.

Essa atividade foi muito prazerosa para as crianças.

Depois que todos terminaram a tarefa, a professora disse: “Agora, todo mundo vai limpar a sua carteira, apanhar a sujeira do chão e jogar no lixo”.

Quando a sala de aula já estava limpa, a professora disse: “Atenção 1º ano, agora todo mundo sentado para escutar a professora. Vamos continuar ordenando as parlendas. Agora todo mundo abre apostila na página 59”.

A professora escreveu o número 59 na lousa e as crianças abriram a apostila na página solicitada.

A professora disse: “A parlenda da página 59 é a seguinte”:

‘Quem cochicha, o rabo espicha

Come pão, com lagartixa

Quem escuta, o rabo encurta

Quem reclama, o rabo inflama

Come pão, com taturana’.

As crianças repetiram a parlenda cinco vezes.

A professora disse: “Agora vamos achar o quadrinho onde está escrito ‘Quem cochicha’. Vamos pegar o lápis vermelho e pintar o quadrinho onde está escrito ‘Quem cochicha’.

As crianças pintaram de vermelho o quadrinho. Algumas ficaram na dúvida de qual quadrinho deveriam pintar, mas os colegas que conseguiram realizar a tarefa auxiliaram os que não estavam conseguindo.

A professora escreveu “Quem cochicha” com giz vermelho na lousa.

Ela continuou: “Agora, vamos pegar o lápis azul e pintar o quadrinho está escrito ‘o rabo espicha’”.

A criança C.V. apontou para as palavras “o rabo espicha” e nos perguntou se estava certo. Ao escutar a criança C.V. nos perguntando, a criança J. disse: “É o último quadrinho!”.

Nós confirmamos: “Isso mesmo; é o último quadrinho!”.

A professora disse: “Agora todo mundo pega o lápis amarelo para pintar o quadrinho onde está escrito ‘come pão com lagartixa’”.

As crianças pegaram o lápis amarelo e pintaram o quadrinho em que estava escrito “come pão com lagartixa”. Enquanto isso a criança J. mostra para a criança C.V. onde está escrito “come pão com lagartixa”.

Algumas crianças começavam a perguntar para a professora se tinham pintado o quadrinho correto e a professora disse: “Vocês têm que parar de perguntar, está escrito na lousa”.

A professora continuou: “Nessa parlenda tem muitos quadrinhos, vamos pegar o lápis de lição e numerar os quadrinhos. O quadrinho que vocês pintaram de vermelho, vocês colocam o número 1, onde vocês pintaram de azul, o número 2 e de amarelo o número 3”.

As crianças escreveram os números nos quadrinhos como foi solicitado pela professora.

A professora disse: “Agora vocês vão procurar o quadrinho onde está escrito ‘quem escuta, o rabo encurta’. Vamos pegar o lápis de cor verde e pintar o quadrinho onde está escrito ‘quem escuta, o rabo encurta’”.

As crianças executam a tarefa solicitada pela professora que ao mesmo tempo escreve na lousa com a cor verde “quem escuta, o rabo encurta”.

A professora continuou: “Esse quadrinho verde vocês colocam o número 4. Agora falta o quadrinho que está escrito... [a professora espera uma resposta das crianças]”.

As crianças ficaram olhando para a professora e ela mesma respondeu: “Quem reclama, o rabo inflama”.

As crianças repetiram: “Quem reclama, o rabo inflama”.

A professora disse: “De lápis cor-de-rosa vocês vão pintar o quadrinho que está escrito ‘quem reclama’ e fazer o número 5 nesse quadrinho”.

A professora continuou: “Agora, vocês prestam bastante atenção, não tem giz roxo aqui na classe, então vou escrever ‘o rabo inflama’ de azul, mas vocês pintam esse quadrinho de roxo, tudo bem?”.

As crianças responderam: “Tudo!”.

Algumas crianças não têm lápis roxo, então pediram emprestado o lápis para o colega que está sentado ao lado.

A professora disse: “‘O rabo inflama’ vocês pintaram de roxo, agora vocês peguem o lápis de lição e coloquem o número 6 dentro do quadrinho”.

A professora continuou: “Agora, todo mundo olhando para mim”.

As crianças fizeram silêncio e olharam para a professora.

A professora disse: “Quem reclama, o rabo inflama... [professora espera que as crianças continuem a parlenda]”.

E todas as crianças disseram em coro: “Come pão com taturana”.

A professora continuou: “Isso mesmo, agora esse quadrinho vai ficar em branco, vocês só vão escrever o número 7 dentro dele”.

A professora passou pelas mesas para ver as crianças realizando a tarefa e executou parte da tarefa para as que estavam com mais dificuldade, como, por exemplo, escrever o número 7, dentro do quadrinho e ajudar a recortar cada quadrinho.

Ao perceber que todos já haviam terminado, a professora disse: “Agora vocês vão procurar a página 61 e escrever o nome completo e a data de hoje”.

A professora continuou: “Cuidado para não perder os quadrinhos, pois têm muitos quadrinhos nessa parlenda”.

A criança C.V. e a criança J. dividiram o manuseio da tesoura e da cola.

Nessa atividade houve bastante interação das crianças, principalmente ao emprestarem os materiais uns para os outros e na própria execução da atividade, de modo que os mais experientes deram dicas para as crianças que ainda não têm hipótese de leitura.

Algumas crianças não conseguiram recortar os quadrinhos, então a professora e a aluna pesquisadora do Projeto “Ler e Escrever” fizeram a tarefa pelas crianças.

A professora disse: “Na hora de colar os quadrinhos, prestem atenção à sequência dos números e das cores”.

“Agora nós vamos abrir o livro na página 63, olha como é o 63 [a professora escreve na lousa], é o 6 e o 3”.

Nesse momento, a criança L. deixa cair o crachá com o seu nome no chão.

A professora disse: “L., você não quer ganhar presente?”.

A criança L. apenas olha para a professora sem responder.

A professora pediu para as crianças colocarem o nome e a data na página 63.

Ela escreveu a data na lousa, 30/03/09, e as crianças copiaram na folha.

A atividade abordava a seguinte parlenda: “Lá em cima do piano, tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, o azar foi seu”.

A professora pediu para as crianças recitarem a parlenda e as crianças recitaram quatro vezes seguidas.

A professora disse: “Vocês gostaram da musiquinha?”.

As crianças responderam: “Gostamos!”.

A professora disse: “Aqui no livro está pedindo para vocês inventarem uma parlenda parecida com esta. Vocês precisam usar a criatividade”.

A professora perguntou: “Ao invés de escrever lá em cima do piano, o que podemos escrever?”.

A criança L. respondeu: “Lá em cima da estante!”.

A professora disse: “Boa, vamos escrever o primeiro versinho - ‘LÁ EM CIMA DA ESTANTE’”.

A professora continuou: “Tem criança que quer escrever com letra cursiva, então eu vou escrever dos dois jeitos na lousa”.

A professora escreveu com letra de forma e com letra cursiva.

A professora disse: “Vamos continuar... LÁ EM CIMA DA ESTANTE TEM UM COPO DE...?”.

A criança Y.: respondeu: “Tem um copo de ‘refri’”.

A criança G. falou: “Tem um copo de veneno”.

A professora disse: “Temos duas opções, quem quer ‘refri’, levanta a mão?”.

A maioria das crianças levantou as mãos.

A professora disse: “Quem quer um copo de veneno levanta a mão?”.

Poucas crianças levantaram as mãos.

A professora disse: “Então, ganhou ‘refri’. Vamos escrever tem um copo de ‘refri’. Agora, vamos pensar no resto da parlenda, o que será que aconteceu com a pessoa que tomou o copo de ‘refri’?”.

As crianças fizeram várias tentativas, todas falavam ao mesmo tempo.

A professora pediu que levantassem as mãos para falar, pois ela não estava conseguindo acompanhar a discussão.

As crianças por um instante fizeram silêncio e a professora continuou: “Lá em cima da estante, tem um copo de ‘refri’, quem bebeu...?”.

A criança G. disse: “Se refrescou”.

A professora falou: “Isso mesmo, ‘quem bebeu se refrescou’”.

A professora escreveu na lousa: “QUEM BEBEU SE REFRESCOU”.

A criança G. continuou: “Quem comprou fui eu!”.

A professora escreveu a ideia da criança G. na lousa. E, em seguida, disse: “Agora, vamos ler na lousa como ficou a parlenda e depois vocês vão copiar no caderno”.

As crianças recitaram a parlenda, ficaram felizes por terem construído algo que partiu da sua própria imaginação, fizeram comentário, umas com as outras e copiaram a parlenda na página 63 do livro.

Ao perceber que as crianças haviam terminado de escrever, a professora disse: “Agora, no espaço que está em branco, abaixo da parlenda, vocês podem fazer um desenho da estante e do copo de ‘refri’”.

Nesse instante, a criança L. perguntou: “O que é uma estante?”.

A professora explicou para todos que é um objeto que tem várias prateleiras e que serve para colocar a televisão, o DVD, porta-retrato, etc e depois desenhou na lousa.

Quando as crianças terminaram de desenhar, a professora disse: “Ainda tem um tempinho para vocês irem para casa, podem guardar o material e pegar um livrinho na prateleira para vocês lerem”.

As crianças guardaram os materiais e cada uma pegou um livro.

Nesse momento, houve interação entre as crianças, pois mesmo estando cada uma com um livro, elas se mostravam interessadas em saber sobre o livro que o colega do lado estava lendo.

As atividades de matemática

Ao chegarem à sala, as crianças sentaram nas suas carteiras (que estão dispostas em fileiras) e a professora pediu que apresentassem a tarefa de casa (as crianças já estavam fazendo tarefas em casa desde o primeiro mês de aula) para que ela pudesse recolher e corrigir.

A professora perguntou: “Vocês acharam fácil a tarefa de ontem?”.

As crianças responderam: “Foi!”.

A professora pediu para as crianças pegarem o caderno, o lápis e a borracha.

A professora continuou: “Agora, pulando uma linha vamos escrever: ‘MATEMÁTICA’”.

Enquanto as crianças escreviam, a professora colocou o cartaz escrito “MATEMÁTICA” na rotina que está afixada ao lado da lousa.

A criança L. perguntou: “Hoje nós vamos fazer muita coisa?”.

A professora não respondeu e distribuiu o livro de Matemática para as crianças.

Em seguida, a professora disse: “Para a tarefa de hoje, nós vamos precisar do rolo de papel higiênico. Quem trouxe o rolo de casa pode colocar em cima da mesa”.

Poucas crianças trouxeram o rolo, as que não o trouxeram ficaram apenas observando a professora entregar a folha sulfite para as que tinham o rolo.

A professora continuou: “As crianças que não trouxeram o rolo vão ajudar as que trouxeram”.

A atividade era de elaboração de um cilindro: primeiro, as crianças cortaram o papel sulfite em forma de círculo e colaram nas extremidades do rolo; depois, elas cortaram as arestas do papel sulfite que sobraram e, assim, o cilindro ficou pronto.

Quando todos (que trouxeram o rolo) já terminaram, a professora perguntou: “É fácil fazer um cilindro?”.

As crianças responderam: “É!”.

A professora pediu para as crianças abrirem o livro de Matemática na página 65, onde havia a figura de um cilindro e de um cone.

A professora disse: “A base do cilindro é arredondada e o cone é em formato de chapéu”.

A criança P. comentou: “E a bola?”.

A professora perguntou: “Como a gente chama a bola?”.

A criança G. respondeu: “Esfera”.

A professora confirmou: “Isso mesmo, esfera”.

A professora desenhou na lousa um cone com o giz cor-de-rosa e um cilindro com o giz azul (igual à foto do livro).

Em seguida, a professora disse: “Agora, todo mundo olhando na página 65. Observem a representação do cone e do cilindro, eles são iguais?”.

As crianças responderam: “Não”.

A professora perguntou: “Qual é o cone?”.

As crianças responderam: “O rosa”.

A professora continuou: “E o cilindro?”.

As crianças responderam: “O azul”.

A professora falou: “Agora que vocês já sabem o que é um cone e um cilindro, nós vamos fazer a atividade da página 65”. “A atividade é a seguinte”:

Observem a figura do cone e do cilindro:

A) O que eles têm de igual?

As crianças responderam: “As bases são redondas”.

A professora disse: “A base é a parte de baixo”.

A professora continuou:

B) O que eles têm de diferente?

As crianças responderam: “A ponta!”.

A professora explicou: “Isso, o cone tem vértice”.

A professora escreveu na lousa: O CONE TEM VÉRTICE (PONTA).

As crianças escreveram no livro.

Após terminarem a tarefa, a professora entregou uma revista para cada criança e disse: “Agora, atenção, vocês vão procurar na revista figuras que têm o formato do cone ou do cilindro”.

As crianças pegaram a tesoura e começaram a folhear as revistas. Houve interação entre as crianças nessa atividade, elas procuravam o amigo que estava sentado ao lado para mostrar as figuras que encontravam, outras pediam ajuda ao colega para recortar as figuras, outras perguntavam se a figura que haviam encontrado era um cone ou um cilindro.

Essa atividade foi bastante prazerosa para as crianças.

Quando todos já haviam recortado a figura, a professora pediu que cada um colasse no caderno e escrevesse se a figura encontrada era um cone ou um cilindro.

Uma outra atividade de matemática observada foi a atividade de "somar" denominada pela professora. Nesse dia, as crianças sentaram em dois semicírculos.

A professora escreveu na lousa os numerais de 0 a 20 e pediu para as crianças pularem uma linha após terem escrito seus nomes para poderem escrever os numerais.

Quando todos já haviam escrito os números no caderno, a professora disse: “Agora, vocês vão circular com lápis colorido o número que corresponde à idade de vocês”.

A professora continuou: “Quem aqui na sala tem 5 anos?”.

Nenhuma criança levantou a mão.

A professora perguntou: “Quem tem 6 anos?”.

Dezesseis crianças levantaram as mãos.

A professora perguntou, em seguida: “Quem tem 6 anos vai circular qual número?”.

As crianças responderam: “O número 6”.

A professora continuou: “Quem tem 7 anos?”.

Onze crianças levantaram as mãos.

A professora disse: “Vocês vão circular o número 7”.

Enquanto as crianças faziam essa tarefa, a professora passou de mesa em mesa para verificar se as crianças estavam circulando o número correto.

Ao terminarem, a professora escreveu na lousa VAMOS SOMAR!

Ela pediu para as crianças copiarem no caderno e disse: “Agora nós vamos fazer uma atividade de sominha!”.

Ela continuou: “Eu vou colocar na lousa as operações e vocês vão me ajudar a resolver”.

A atividade foi a seguinte:

VAMOS SOMAR

$$5+7= 12$$

$$7+7= 14$$

$$8+9= 17$$

$$6+5= 11$$

A professora perguntou para as crianças (referindo-se à 1ª operação): “Se a gente pegar 5 balas e colocar mais 7 balas, quantas balas a gente tem?”.

Algumas crianças ficaram apenas olhando para a professora, a criança J. e a criança Y. responderam: “12 balas”.

A professora confirmou: “Isso mesmo, a gente fica com 12 balas”.

A professora foi até a 1ª operação e colocou como resultado o número 12.

A professora continuou: “Agora vamos para a segunda operação: a gente tem 7 balas e pega mais 7, com quantas a gente fica?”.

Algumas crianças fizeram a soma mentalmente e responderam: “14!”.

A professora disse: “Isso mesmo, vocês estão prestando bastante atenção!”.

A professora continuou: “Agora, vamos mudar, imagina que vocês têm 8 figurinhas e ganham mais 9, com quantas vocês ficaram?”.

As crianças ficaram olhando para a professora por alguns instantes, outras com o auxílio das mãos começam a tentar resolver a operação.

A criança J. disse: “17!”.

A professora falou: “Isso, vocês ficaram com 17 figurinhas, vamos fazer junto, olha só 8 mais 9 [a professora conta alto] 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17”.

A professora continuou: “Agora é a última continha. Vamos imaginar que vocês compraram 6 sorvetes e precisam comprar mais 5, com quantos vocês ficaram no final?”.

Algumas crianças ficaram olhando para a lousa e outras já começaram a resolver a conta com o auxílio das mãos.

Após alguns instantes, apenas cinco crianças da sala responderam: “11 sorvetes”.

A professora elogiou: “Isso, parabéns. Agora vocês vão copiar as continhas no caderno”.

6.5.2. Entrevista semiestruturada com as crianças do 1º ano

A entrevista semiestruturada foi realizada no dia 26 de junho de 2009. Para a entrevista utilizamos um gravador VHS e um bloco de anotações para não perder nenhum dado importante nas falas das crianças.

A princípio, realizaríamos a entrevista em pequenos grupos, mas como havia somente 15 crianças no dia da entrevista, resolvemos realizá-la em apenas um grupo. Sentamos em roda com as crianças, no chão, e demos um número para cada uma, que seria correspondente à ordem das respostas. A pesquisadora combinou com as crianças que se alguma tivesse vontade de dizer algo durante a resposta de outra criança era só levantar a mão que teria a palavra.

A pesquisadora manteve todas as respostas na íntegra, respeitando as falas reais das crianças que puderam dar mais de uma resposta para cada pergunta.

6.5.2.1. Organização da entrevista semiestruturada com as crianças do 1º ano³⁴

QUESTÃO 1: Você tem irmãos? Eles(as) estudam em alguma escola?

Criança 1: Não.

Criança 2: Não.

³⁴ Na transcrição da entrevista mantivemos a fala real das crianças, sem submetê-la às convenções da língua padrão.

Criança 3: Tenho duas irmãs e elas estudam no Marina Cintra. Uma está no 1º ano e a outra no 2º ano [do Ensino Médio].

Criança 4: Sim. Ele está na 4ª série, aqui nessa escola [referindo-se à escola em que está sendo realizada a pesquisa].

Criança 5: Não.

Criança 6: Não.

Criança 7: Tenho, ela mora em Minas [referindo-se a Minas Gerais].

Criança 8: Tenho seis irmãos e eles não moram aqui [referindo-se a São Paulo].

Criança 9: Tenho dez irmãos.

Perguntamos o nome dos dez irmãos e a Criança 9 começou a falar o nome das crianças da sala de aula. A professora, escutando a resposta, disse que a Criança 9 não tem irmãos e ele mora apenas com a mãe.

Criança 10: Tenho um irmão que é mais velho. Ele só trabalha.

Criança 11: Tenho dois irmãos, só por parte de pai.

Criança 12: Tenho três irmãos: um tem 10 anos e estuda aqui [referindo-se à escola em que está sendo realizada a pesquisa], uma irmã que está no prezinho e um irmão que acabou de nascer.

Criança 13: Tenho uma irmã que está no Ceará e ela é manicure.

Criança 14: Tenho uma irmã que tem 8 anos e está aqui [referindo-se à escola em que está sendo realizada a pesquisa].

Criança 15: Não, sou filha única.

QUESTÃO 2: Vocês lembram onde vocês estudaram antes de vir para essa escola?

Criança 1: Na R.

Criança 2: A.M.

Criança 3: A.M.

Criança 4: [Não foi na Educação Infantil, informação dada pela professora da sala].

Criança 5: A.M.

Criança 6: A.M.

Criança 7: Numa escola lá na Barra Funda.

Criança 8: Não lembro o nome.

Criança 9: Não respondeu.

Essa criança teve muita dificuldade em responder às questões da entrevista.

Criança 10: A.M.

Criança 11: P.G.

Criança 12: P.G.

Criança 13: Na creche.

Criança 14: P.G.

Criança 15: P.G.

QUESTÃO 3: O que vocês acham aqui dessa escola, aqui do 1º ano ?³⁵

Sentimento positivo em relação à escola	Sentimento negativo em relação à escola
15	0

Quadro 52 – Sentimento das crianças da 1º ano em relação à escola de Ensino Fundamental I

Principais preferências	Número de respostas
Gosto pelo estudo	1
As aulas de Educação Física	7
As aulas de Matemática	9
Fazer lição	1
Lanche	2
As aulas de Artes	4
Leitura	2
Escrita	2
Brincar	1
Recreio	2

³⁵ A maioria das crianças respondeu que a escola é legal por ser algo bom para elas. Muitas não conseguiram dizer por que a escola é boa (legal).

Prova	3
-------	---

Quadro 53 – Principais preferências em relação ao 1º ano

QUESTÃO 4: O que vocês sentiram quando mudaram do infantil para essa escola (para o 1º ano)?

Criança 1: No começo, achei chato porque não conhecia como era essa escola.

Criança 2: Não senti nada, eu achei legal, porque é legal ir para escola.

Criança 3: Eu senti que aqui pelo menos era legal. Eu achava que no começo ia ser chato, mas quando eu vi era legal.

Criança 4: [Não fez Educação Infantil, mas a adaptação da Criança 4, segundo a professora foi difícil, pois é uma criança que quase não fala em casa e na escola. Ele tem dificuldade de aprendizagem e esse fato é dado, segundo a professora, pelo fato dos seus pais serem analfabetos.]

Criança 5: Me senti bem, porque a professora é legal.

Criança 6: Achei muito legal, porque a escola era nova.

Criança 7: Achei legal.

Pesquisadora: Mas por que você achou legal?

Criança 7: Porque essa escola é legal.

Criança 8: Achei legal, porque a escola é grande.³⁶

[No início do ano, a Criança 8 chorou muito e o seu pai teve que acompanhá-lo nos primeiros quinze dias de aula.]

Pesquisadora: Por que você chorou no começo do ano?

Criança 8: Porque eu me senti bem mal, eu não me sentia bem aqui. Aí meu pai ficou comigo um tempo e eu percebi que aqui não era ruim.

Criança 9: Achei que eu era bebê, eu chorei, depois eu tomei uma injeção e melhorei [não respondeu uma resposta coerente com a pergunta].

Criança 10: Eu pensava que iria ser ruim, que eu não ia gostar, mas depois eu gostei daqui.

[A criança 10 também chorou nos primeiros dias de aula. Ele dizia sentir saudades dos amigos da outra escola (Educação Infantil)].

Criança 11: Eu achei diferente quando eu vi outras professoras, mas depois eu me acostumei rápido.

Criança 12: Eu chorei, tinha medo de errar a linha, aí você me ajudou [referindo-se à pesquisadora] e eu fiquei bem.

Criança 13: Eu achei chato no começo, mas agora eu gosto porque a professora mandou eu me esforçar para ler, aí eu consegui ler. Agora eu gosto da escola.

Criança 14: Eu gostei da escola, porque eu senti que os professores são legais e iam me ensinar muito.

Criança 15: Eu chorei porque achei que a “pro” ia ser chata, mas agora eu não choro mais, eu gosto dela.

Sentimento positivo em relação à mudança do infantil para o Ensino Fundamental	Sentimento negativo em relação à mudança do infantil para o Ensino Fundamental
6	8

Quadro 54 – Sentimento em relação à mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental³⁷

QUESTÃO 5: Vocês sentem falta da outra escola (referindo-se à Educação Infantil)?

Sentimento de falta em relação à Educação Infantil	Não sente falta da Educação Infantil
15	0

Quadro 55 – Sentimento de falta em relação à Educação Infantil

³⁶ No momento da resposta da Criança 8, a professora titular da sala disse: “Pessoal, vocês têm que lembrar lá do começo do ano, que ninguém sabia ler e escrever, que o G. não parava quieto na carteira, que vocês queriam toda hora brincar”.

³⁷ Uma criança que participou da pesquisa não frequentou a Educação Infantil.

Do que as crianças sentem falta	Número de respostas
Das aulas (atividade e lições)	5
Das brincadeiras	5
Da professora	9
De tudo	2
Do lanche	5
Do campinho de futebol	3
Parquinho	2
Amigos	2
Assistir aos filmes	1

Quadro 56 – Do que as crianças sentem falta?

QUESTÃO 6: O que vocês mais gostam de fazer no 1º ano?

O que gostam de fazer no 1º ano	Número de respostas
Educação Física	7
Artes	5
Festa Junina	1
Recreio	2
Ficar com a professora	1
Lanche	1
Matemática	5
Escrita	1
Jogar bola	1
Prova	3
Leitura	1

Quadro 57 – O que as crianças mais gostam de fazer no 1º ano?

QUESTÃO 7: O que vocês menos gostam de fazer aqui no 1º ano?

O que menos gostam de fazer no 1º ano	Número de respostas
Artes	5
Lanche	1
Pular corda	2
Leitura	2
Escrita	2
Faltar na escola	1
Alfabeto	1
Das férias	1

Quadro 58 – O que as crianças menos gostam de fazer no 1º ano?

QUESTÃO 8: O que vocês sentiram quando aprenderam a ler e a escrever?³⁸

Sentimento em relação à aprendizagem da leitura e da escrita	Número de respostas
Feliz	3
Legal aprender a ler e a escrever	5
Não sei ler e escrever direito ainda	3
Gostei muito	1
Orgulhoso	1
Esperto	1

³⁸ Ao escutar essa questão, a professora afirmou que nem todas as crianças que estavam participando da entrevista sabiam ler e escrever.

Quadro 59 – Sentimento em relação à aprendizagem da leitura e da escrita³⁹

QUESTÃO 9: O que mais vocês gostariam de aprender no 1º ano?

O que gostariam de aprender no 1º ano	Número de respostas
Pintura	2
Capoeira	2
Inglês	5
Futebol	3
Piano	1
Dança	1
Música	1
Karatê	1
Ballet	1
Conta de vezes e de dividir	1

Quadro 60 – O que gostariam de aprender no 1º ano?

QUESTÃO 10: Vocês gostam de ouvir histórias? Qual história vocês mais gostam?

Gosta de ouvir histórias	Não gosta de ouvir histórias
15	0

Quadro 61 – Gosto das crianças por ouvir histórias

História preferida	Número de respostas
Chapeuzinho Vermelho	3
História de Jesus	1
Bela e a Fera	1
Rei Leão	5
Tio Patinhas (gibi)	1
Branca de Neve	3
Aladdin	2
Os três porquinhos	2
História do Dinossauro	1
Mônica (gibi)	1
História do relâmpago	1
Princesas	1
Soldadinho de Chumbo	1

Quadro 62 – As histórias preferidas das crianças

QUESTÃO 11: A professora conta histórias?

A professora conta histórias	A professora não conta histórias
15	0

Quadro 63 – A professora conta histórias?

História preferida que a professora contou	Número de respostas
As piores das bruxas	1
O Leão e o Ratinho	5
Soldadinho de Chumbo	5
História da Mônica	2
Menino Maluquinho	1
Ali Babá e os 40 ladrões	1

Quadro 64 – As histórias preferidas das crianças contadas pela professora

³⁹ A professora afirmou que a criança número 9 não sabe ler nem escrever.

QUESTÃO 12: O que você acha que foi importante no 1º ano?

O que vão levar de importante do 1º ano	Número de respostas
Ter aprendido a estudar	1
A aprendizagem e o conhecimento	1
A Matemática	8
O ensino, ter aprendido a ler e escrever	6
O alfabeto, as vogais, as sílabas	1
Provas	2
Outras lições	1

Quadro 65 – O que as crianças acham importante no 1º ano?

6.5.3. Entrevista semiestruturada com as professoras do 1º ano

A entrevista semiestruturada foi realizada no dia 25 de junho de 2009. Foi utilizado um gravador cassete e, ao mesmo tempo em que as professoras respondiam às perguntas, a pesquisadora anotava as palavras principais de cada resposta para servir de apoio, posteriormente, no momento da transcrição da entrevista para o computador. A entrevista foi marcada com dez dias de antecedência, no horário disponibilizado pelas professoras.

A princípio somente a professora titular do 1º ano participaria da entrevista, mas a pesquisadora achou conveniente convidar a aluna pesquisadora da sala para participar também, tendo em vista que tal aluna é estudante de pedagogia e realiza estágio na escola desde o início do ano, podendo assim trazer grandes contribuições para a coleta de dados.

A professora titular dessa turma também participou da entrevista semiestruturada na primeira parte da pesquisa realizada no 2º semestre de 2008. A pesquisadora manteve todas as respostas na íntegra.

6.5.3.1. Organização da entrevista semiestruturada com as professoras do 1º ano⁴⁰

QUESTÃO 1: Qual a sua formação? Qual é a sua idade e quanto tempo trabalha no magistério? Há quanto tempo está atuando nessa escola? Já trabalhou em outras instituições?

Professora	Sou formada pela UNESP (Universidade Estadual de São Paulo) de Marília, no curso de Pedagogia no ano 2000. Tenho seis anos de Magistério e estou aqui na escola há dois anos. Antes de trabalhar no Ensino Fundamental fiquei 4 anos como professora do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e também seis meses como professora-substituta na Fundação Bradesco.
Aluna pesquisadora	Estou fazendo faculdade de Pedagogia na FAM (Faculdade das Américas), no 4º semestre, com especialização em Ensino Fundamental. Estou como estagiária do Projeto "Ler e Escrever" desde 2008.

⁴⁰ Na transcrição da entrevista mantivemos a fala real das professoras, sem submetê-la às convenções da língua padrão.

Quadro 66 – Formação/Idade/Tempo de Magistério/Permanência nesta escola (tempo)/Atuação em outras instituições (tempo)

QUESTÃO 2: Você sente que a escola tem uma proposta pedagógica? Poderia me dar exemplos que indicam a existência e/ou não de uma proposta pedagógica?

Professora	Não. Aqui cada um trabalha como quer. Aqui deveria ser trabalhado o construtivismo, pois o governo dá subsídios através do Projeto Ler e Escrever, mas não é cumprido. Trabalhamos com 40 crianças na sala de aula, o espaço é muito limitado. Quando trabalhei na Fundação Bradesco havia cantinho para leitura, cantinho da matemática... Aqui não tem nada, há muitos alunos em cada sala.
Aluna pesquisadora	Não tem! Tem professores que trabalham muito bem, mas também tem outros que não fazem nada. Esse projeto do Estado (referindo ao Ler e Escrever) é uma fachada, não são todos que seguem.

Quadro 67 – Você sente que a escola tem uma proposta pedagógica? Poderia me dar exemplos que indicam a existência e/ou não de uma proposta pedagógica?

QUESTÃO 3: Como você ficou sabendo da mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Que razões que orientaram essa proposta?

Professora	O diretor passou para a gente, mas já havia escutado boatos em Marília. Eu não acredito nesse ensino, porque as crianças estão vindo com 5 anos. O que essas crianças querem? Elas querem brincar e nessa escola não tem parque, não tem brinquedos e os livros didáticos são voltados para as crianças maiores, e as outras crianças? Não estão pensando nas crianças que não têm família letrada para ensinar. O Piaget é bem claro na sua teoria, as crianças passam por várias fases de desenvolvimento e para Piaget é com 7 anos que a criança deve aprender a ler e escrever. Eu sei que tem criança com menos de 7 anos que já está apta para aprender a leitura e a escrita, mas e as outras crianças?
Aluna pesquisadora (complementando a resposta da professora)	As crianças que ficam na EMEI (referindo-se a escola municipal de Educação Infantil da rede pública) não têm a mesma base das crianças que estão na Educação Infantil da escola particular. Na EMEI, as crianças só brincam, não há nada voltado para a alfabetização.
Professora	Mas mesmo na escola particular não adianta ensinar uma criança de 5 anos a ler e escrever, pois ela não tem maturação ainda.
Aluna pesquisadora	Tudo bem, mas a escola particular trabalha com um ambiente letrado, na escola pública as crianças só desenham. A professora que escreve o nome delas nos trabalhinhos, nem na sala de aula existe um cartaz com o nome das crianças e o alfabeto.
Professora	Bom... então eu pergunto: qual a importância de uma criança de 5 anos aprender a ler e escrever? Por que tirar o lúdico dessa criança? Segundo o Piaget, existe um processo chamado assimilação e acomodação. A criança de 5 anos ainda não consegue assimilar e acomodar coisas que fazem parte do processo da alfabetização. A natureza dessa faixa etária é brincar.
Aluna pesquisadora (respondendo à pergunta inicial)	Eu soube na faculdade, foi explicado que a mudança veio de fora, que os outros países já tinham o fundamental de 9 anos e que o Brasil estava atrasado. A maioria dos professores dizem que o fundamental de 9 anos não é bom, pois as crianças vão perder um ano na Educação Infantil.

Quadro 68 – Como você ficou sabendo da mudança da Lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Que razões orientaram essa proposta?

QUESTÃO 4: Você acha que a escola de Ensino Fundamental está organizada para receber as crianças da EMEI (6 anos)? Por quê? Como se dá esse trabalho?

Professora	A maioria das escolas não tem espaço físico, nem material apropriado para trabalhar com as crianças mais novas. Quando a professora passa num concurso ela está capacitada, mas quando não, vem a dificuldade. Aqui na escola tem muitos professores OFAS (referindo-se aos professores que trabalham na rede pública, mas não passaram no exame do concurso) e esses professores deixam as crianças despreparadas. Além disso, as salas são pequenas e não há livros nem brinquedos.
Aluna pesquisadora	Eu acho que não! Tem professores que sabem interagir com as crianças, mas tem professores que não têm paciência, nem vocação para trabalhar com as crianças pequenas. Na EMEI tem parque, sala de leitura e aqui já não tem nada.

Quadro 69 – Você acha que a escola de Ensino Fundamental está organizada para receber as crianças da EMEI (6 anos)? Por quê? Como se dá esse trabalho?

QUESTÃO 5: Como você percebeu a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (aspectos cognitivos e afetivo-sociais)?

Professora	Esse ano foi ótimo, as crianças que entraram na 1ª série vieram preparadas, as professoras da pré-escola trabalharam com as crianças. As crianças vieram entendendo a diferença de uma letra e de um número, coisa que não aconteceu com as crianças no ano passado. Olha... já estamos no mês de junho e só tenho 5 crianças sem estar alfabetizadas.
Aluna pesquisadora	Eu entrei em abril e achei que as crianças estavam muito bem. Essas 5 crianças que não estão alfabetizadas é por causa de desleixo das famílias que não se preocupam com a escola.

Quadro 70 – Como você percebeu a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (aspectos cognitivos e afetivo-sociais)?

QUESTÃO 6: Você fez algum tipo de planejamento com as crianças que vieram da Educação Infantil para a passagem para o 1º ano? Como? Com que frequência? Qual foi a reação delas?

Professora	Antes de começar as aulas, a gente senta junto com as outras professoras da 1ª série e faz o planejamento, mas a gente não conhece as crianças que estão entrando. O que se espera é que elas saiam lendo e escrevendo. Tem poucas brincadeiras. No início do ano eu cantava bastante e lia historinhas, mas percebi que eles não gostam de histórias, pois ficam interrompendo toda hora. No início do ano, algumas crianças choraram, tive que pedir para alguns pais acompanharem seus filhos até conseguirem se adaptar.
Aluna pesquisadora	Como eu só entrei em abril não participei do planejamento com as professoras da 1ª série.

Quadro 71 – Você fez algum tipo de planejamento com as crianças que vieram da Educação Infantil para o 1º ano? Como? Com que frequência? Qual foi a reação delas?

QUESTÃO 7: Você fez algum tipo de preparação dos pais no início do ano letivo? E durante o 1º semestre?

Professora	Teve reunião de pais com a presença de poucos pais. Eu mostrei os materiais didáticos, os livros de histórias (só tenho 3 na sala) e o livro de matemática. Mostrei para os pais as letras móveis, mas falei que as crianças não têm muito interesse por esse material. Conversei com os pais sobre o material escolar que seria entregue para as crianças e a importância dos pais ajudarem elas a conservar esses materiais, pois serão utilizados durante todo o ano letivo. No decorrer do semestre, só chamei os pais das crianças que estavam com dificuldade de aprendizagem e as
-------------------	--

	crianças que tinham problemas de disciplina.
Aluna pesquisadora	[não respondeu, pois entrou na escola no mês de abril]

Quadro 72 – Você fez algum tipo de preparação dos pais no início do ano letivo? E durante o 1º semestre?

QUESTÃO 8: Você sente que as famílias estão envolvidas no trabalho realizado no 1º ano?

Professora	Sim, estão! Eu mando tarefa todos os dias para a casa e isso é uma forma de saber se as famílias estão envolvidas. Na verdade, acho que a tarefa de casa é para o pai e para a mãe e não para a criança. Eu vejo que alguns pais não ajudam os filhos e outros fazem a tarefa para as crianças.
Aluna pesquisadora	Algumas! As crianças que evoluíram são aquelas que a gente vê que os pais se interessam, que os pais são presentes.

Quadro 73 – Você sente que as famílias estão envolvidas no trabalho realizado no 1º ano?

QUESTÃO 9: Quais são as suas expectativas em relação às crianças no 1º ano? O fato de elas entrarem mais novas no Ensino Fundamental mudou as suas expectativas de trabalho com elas?

Professora	As expectativas precisam ser mudadas, no ano que vem vamos receber crianças com 5 anos. A escola precisa trabalhar o lúdico. Hoje, os professores só estão visando o bônus de 2.000 reais e estão esquecendo de ver se a criança tem maturidade para aprender a ler e escrever tão cedo. Além disso, o material didático não é adequado para as crianças pequenas, pois hoje as crianças gostam de videogame, do Ben 10 e no livro não aparecem atividades que dão ênfase nesses personagens. As atividades são interessantes se fossem dadas na nossa época e não para as crianças de hoje.
Aluna pesquisadora	Eu acho que é mais difícil o professor ensinar devido elas estarem entrando mais novinhas, porém as duas professoras que trabalhei nesse Projeto "Ler e Escrever" deram uma ênfase muito boa. Aqui nessa sala só 5 crianças não estão alfabetizadas. A professora da 1ª série B, por exemplo, não ensina nada. Minha filha está nessa sala e regrediu, as pessoas falam que não dá para uma criança regredir, mas a minha parece que desaprendeu muita coisa. No começo do ano ela já conhecia as letras, escrevia o nome e conhecia algumas sílabas, agora nem escrever o nome ela quer mais. Eu vim conversar com a professora e ela disse que a minha filha estava bem, que ela até entraria de férias mais cedo. Isso é um descaso, você não vai mandar um aluno que não sabe para casa. Minha filha mais velha, nessa época do ano (no ano passado ela estava na 1ª série), já estava totalmente alfabetizada.

Quadro 74 – Quais são as suas expectativas em relação às crianças no 1º ano? O fato de elas entrarem mais novas no Ensino Fundamental mudou as suas expectativas de trabalho com elas?

QUESTÃO 10: A coordenação e direção da escola estão envolvidas no trabalho realizado no 1º ano? Como? Com que frequência? Dê exemplos?

Professora	Não. Na verdade, o diretor está envolvido em dirigir, fazer a parte burocrática da escola. A coordenadora é uma pessoa bastante envolvida, todos os cursos que a DE [Diretora de Ensino] faz ela repassa para as professoras, mas e aí? E quando um aluno tem dificuldade de aprendizagem? A gente não expõe na reunião de professores os problemas da sala de aula. Nós, professores, lemos a proposta do projeto Ler e Escrever. Assistimos às aulas que a coordenadora nos dá sobre os cursos que ela faz na diretoria de ensino. Quando surge alguma emenda, alguma mudança em relação à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) o diretor nos informa. Na verdade, esta escola não sabe lidar com alguns
-------------------	---

	problemas. Não tem nenhum projeto diferenciado para as crianças mais novas. Desenvolvemos aula de reforço para as crianças com dificuldade de aprendizagem, mas surgiu esta proposta porque os professores estão de "olho" no bônus.
Aluna pesquisadora	Envolvidos eles estão, mas acho que deixa a desejar. Falta material, tem coisas que acontecem que passam despercebidos, tipo o problema de indisciplina de alguns alunos: um professor joga para o outro e a coordenação não toma nenhuma atitude. Em relação à sala de aula fica a critério do professor, eu vejo a coordenação cobrando a sondagem, mas o resto eu não sei, pois não participo das reuniões de HTPC [reuniões pedagógicas].

Quadro 75 – A coordenação e direção da escola estão envolvidas no trabalho realizado no 1º ano? Como? Com que frequência? Dê exemplos?

QUESTÃO 11: Você trabalha com as diversas linguagens da criança? Como? Quando? De que forma? Quais as linguagens que predominam no seu trabalho?

Professora	Não trabalho com as diversas linguagens, sabe por quê? No mês de dezembro a criança tem que estar lendo e escrevendo. Eu fico desesperada para alcançar esse objetivo. Sei que há uma grande falha em não trabalhar as outras linguagens, mas eu canto, conto histórias, só isso que faço de diferente.
Aluna pesquisadora	Só vejo a professora trabalhando Matemática e Português, mas o importante é que ela traz coisas de fora, como jornais, revistas e jogos. Ela sempre explica com paciência as coisas para as crianças. Agora ela vai trabalhar Ciências e História.

Quadro 76 – Você trabalha com as diversas linguagens da criança? Como? Quando? De que forma? Quais as linguagens que predominam no seu trabalho?

QUESTÃO 12: O que você pensa a respeito do Projeto "Ler e Escrever" da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?

Professora	O Projeto é ótimo, só tem um problema: com o número elevado de alunos, a falta de espaço na sala de aula, o projeto não é aplicado corretamente, logo as crianças não se alfabetizam, então eu apelo para as sílabas para que elas consigam se alfabetizar até o final do ano.
Aluna pesquisadora	Eu acho assim... no meu ponto de vista é um projeto rico, mas ele não é aplicado da forma adequada. Os professores catam pontos, eles dão o livro do projeto como obrigação. O livro do projeto tem coisas bem interessantes e que chamam a atenção das crianças. É um projeto rico, mas tem professores que não sabem aplicar, o que está escrito no livro não é o que está sendo aplicado na escola, por exemplo, o projeto visa o construtivismo, mas na escola ainda há professores que trabalham da forma tradicional. Na sala de aula há ainda uma mescla do método tradicional e do método construtivista, muitos professores dizem que algumas crianças não aprendem na forma construtivista, mas na faculdade os professores dizem que não pode mesclar: ou se utiliza um método ou se utiliza outro. Nos relatórios que tenho que entregar na faculdade sobre o meu estágio como aluna pesquisadora, eu não digo a verdade.

Quadro 77 – O que você pensa a respeito do Projeto "Ler e Escrever" da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?

QUESTÃO 13: Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse assunto ou outro relativo ao seu trabalho?

Professora	Gostaria! Por que o pessoal da USP não desenvolve um projeto de educação voltado para as crianças com
-------------------	---

	<p>problemas de aprendizagem? Por que a USP não coloca na mídia o porquê a criança da escola particular aprende mais rápido que a criança da rede pública? Por que a USP não investe nos alunos mais carentes? Ajude os nossos alunos da escola pública a se tornarem alunos USP/UNESP como eu consegui.</p>
Aluna pesquisadora	<p>Como eu sou estagiária, estou aqui para aprender. Eu já passei por três professoras e cada uma trabalha de uma forma. Eu peguei de cada uma o que é bom para mim, pois quando você entra na sala de aula a coisa muda. Cada um trabalha de uma forma e é muito bom estar passando por isto. A sala de aula é muito diferente da teoria que aprendemos na faculdade, as professoras que conseguem levar uma sala com 40 crianças são vencedoras. Pena que muitos professores na faculdade estão longe do que ocorre na sala de aula.</p>

Quadro 78 – Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse assunto ou outro relativo ao seu trabalho?

6.5.4. Entrevista semiestruturada com a direção do Ensino Fundamental I

A entrevista semiestruturada foi realizada com o diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental I no dia 25 de junho de 2009. A pesquisadora agendou a entrevista com dez dias de antecedência, no horário disponibilizado pelo diretor. Para o momento da entrevista, utilizamos um gravador VHS e um bloco de anotações para que nenhum detalhe da entrevista fosse perdido. A pesquisadora manteve as respostas na íntegra, respeitando a fala real do diretor.

6.5.4.1. Organização da entrevista semiestruturada com o diretor do 1º ano⁴¹

1) Qual a sua Formação?

R: Sou formado em Engenharia Mecânica, Matemática, Física e Pedagogia.

Idade: 59 anos

Tempo de magistério: 29 anos

Permanência nessa escola (tempo): Sete anos

Atuação em outras instituições (tempo): Trabalhei 4 anos na Eletropaulo como engenheiro e sou coordenador pedagógico de uma escola particular há 30 anos. Atuei como PEB II (professor especialista no fundamental II) na área de Matemática e Física.

2) Você sente que a escola tem uma proposta pedagógica?

R: É para falar a verdade?

Pesquisadora: Nós gostaríamos que o senhor falasse a verdade. Não será divulgado na tese o nome real da escola, das crianças, das professoras e da gestão. Utilizaremos nomes fictícios por uma questão de ética na pesquisa.

Diretor: Bom... então vou falar: de forma genérica a escola tem uma proposta pedagógica, mas acho que precisa aprimorar essa proposta no nosso cotidiano. Com os professores eu acho que precisa ter um contato maior de coordenação e direção dentro da sala de aula. Há

⁴¹ Na transcrição da entrevista mantivemos a fala do diretor, sem submetê-la às convenções da língua padrão.

muito excesso de trabalho administrativo e eu não consigo acompanhar o pedagógico como deveria.

Pesquisadora: Quais os princípios básicos da proposta?

Diretor: deveria haver alguns princípios básicos: a gente fazer com que o aluno seja um aluno leitor e escritor e adquira fundamentos do Raciocínio Lógico, das Ciências e da Matemática. A gente tenta fazer um pouco da educação pela paz.

3) Como você ficou sabendo da mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Que razões que orientaram essa proposta?

R: Fiquei sabendo por meio da diretoria de ensino e das diretrizes para implementação do fundamental de 9 anos. A educação de 9 anos esta sendo colocada de forma equivocada, a rede não tem sustentação para acomodar as crianças de 6 anos em termos físicos e financeiros. Mesmo os professores concursados não têm especialização em Educação Infantil que deveria ser prioridade para atuar na sala de 1ª série.

Pesquisadora: o senhor poderia me dizer quais foram as razões, segundo a sua opinião para implementação dessa proposta?

Diretor: A primeira razão da mudança é o FUNDEB. Antigamente tinham verbas só para o primeiro grau e não contemplava as crianças de 6 anos que ficavam no vácuo. E o segundo motivo é para o governo mandar mais verba para o segundo grau.

4) Quais são as principais preocupações em relação a essa ampliação?

R: Tenho uma preocupação muito grande porque a escola não está adequada em termos físicos e de recursos humanos para receber essas crianças mais novas

5) Você acha que a escola de Ensino Fundamental está organizada para receber as crianças da EMEI (6 anos)? Por quê?

R: De forma nenhuma! Primeiro porque nós não temos espaço físico adequado, mobiliário apropriado, não temos espaço para recreação, para descanso, não temos quadra, nem brinquedoteca.

As professoras também não estão preparadas: dos 22 professores de ensino fundamental I, só 5 tem especialização em Educação Infantil.

6) Que sugestões você daria para que essa passagem se desse da melhor forma?

R: Deveria ter uma integração entre os professores do fundamental e da Educação Infantil, mas integração concreta, com encontros, trocas de experiências, por exemplo, já deveria estar no calendário escolar, tanto do infantil como do fundamental, encontros marcados, pelos menos um a cada bimestre. Esses encontros poderiam ser uma vez na escola de Educação Infantil e na outra vez na escola de ensino fundamental.

Nesses encontros os professores fariam como é o trabalho em cada nível.

7) Você tem experiência na função de diretor

R: Tenho experiência de 12 anos, inclusive em escola da periferia, onde a gente tem que fazer acordos com a comunidade, conversar com traficante para ele não invadir a escola.

8) Você tem conhecimento de quais atividades as crianças tinham na Educação Infantil?

R: Muito pouco. Eu conheço os parâmetros da Educação Infantil (referindo-se ao Referencial Curricular da Educação Infantil-1998), mas eu tive acesso por conta própria.

Pesquisadora: E quais são as funções da Educação Infantil, na sua opinião?

As funções são: socializar a criança e dar um princípio básico para a alfabetização.

9)Qual a função do 1º ano?

R: O 1º ano deveria realmente trazer a criança para o mundo letrado, dar princípios da alfabetização e proporcionar noções básicas de matemática de forma lúdica, lendo livrinhos, o aluno elaborando livrinho (igual acontece na escola particular).

10)A escola costuma fazer algum tipo de preparação para receber as crianças que vieram da Educação Infantil?

R: A gente faz recepções normais, acolhimento das crianças e da família. A gente pega os pais e fazemos com que conheçam a escola e depois apresenta a proposta política pedagógica, mas acho que precisa de mais. Acho que deveria haver uma recepção de uma semana para tirar os medos que eles têm. Nessa semana os pais e as crianças iriam ver as situações diferentes que acontece na escola. Seria um momento para a gente conhecer mais as famílias.

11) As famílias estão envolvidas nesse trabalho? De que maneira?

R:A gente faz reuniões, mas o envolvimento da família é pequeno. Elas usam a escola como depósito de crianças. A maioria dos pais não tem preocupação com a qualidade educação, elas querem que as crianças fiquem em algum lugar.

12)Quais são as suas principais expectativas em relação à criança no 1º ano?

R: Espero que as crianças vão para a 2ª série alfabéticas e dominando adição, subtração e multiplicação.

13)As professoras trabalham com as diversas linguagens da criança? Como? Quando? De que forma

R: Mesmo com o professor especialista, as professoras trabalham artes, mais desenho e música. Agora com o projeto Ler e Escrever tem muita atividade que usa música.

14)O que você acha de um intercâmbio com as professoras da Educação Infantil? E com a gestão da Educação Infantil?

R: Acho que seria excelente. Ao meu ver, eu vejo que as professoras da 1ª série deveriam ter um contato mais direto com a educação infantil. Com a gestão também seria muito importante.

15) No que consiste seu trabalho no Ensino Fundamental?

R: Na prática a gente trabalha 80% no administrativo, preparando infinitos papéis burocráticos e 20% no pedagógico, mas deveria ser o inverso.

16)Como é o seu trabalho com as professoras do 1º ano? E com as crianças? E com as famílias?

R:Com as professoras trabalho na complementação de carga horária que são 4 horas semanais das 2 horas de HTPC (reunião pedagógica). Eu vejo que as minhas contribuições são levadas para a sala de aula, quando a gente entra nas salas dá para perceber que as professoras estão aplicando com as crianças aquilo que foi falado.

Com as crianças meu papel é papel de educador, tenho bastante diálogo, eu olho o caderno das crianças, converso com os pais.

Com as famílias, o meu contato é permanente, no horário de entrada e de saída. Os pais vêm me perguntar muitas coisas, às vezes nem são coisas educacionais.

Pesquisadora: O que os pais vêm perguntar?

Diretor: Aspectos familiares, tipo quando ocorre separação na família ou outros filhos têm problemas de trocas.

17) Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse assunto ou outro ligado às suas atividades.

R: Gostaria de falar que os problemas da gestão educacional estão sendo agravados porque os professores estão saindo saturados da sala de aula e isso para a gestão é ruim, pois precisamos aqui na escola de pessoas que gostam do que fazem.

6.5.5. Entrevista semiestruturada com a coordenação da Escola de Ensino Fundamental

A entrevista semiestruturada foi realizada com a coordenadora da Escola Estadual de Ensino Fundamental I no dia 01 de julho de 2009. A pesquisadora agendou a entrevista com cinco dias de antecedência, no horário disponibilizado pela coordenadora. Para o momento da entrevista utilizamos um gravador VHS e um bloco de anotações para não perder nenhum detalhe da entrevista. A pesquisadora manteve as respostas na íntegra, respeitando a fala real da coordenadora.

6.5.5.1. Organização da entrevista semiestruturada com a coordenadora do 1º ano⁴²

1) Qual a sua Formação?

R: Sou formado em pedagogia.

Pesquisadora: Você fez algum outro curso?

R: Só fiz cursos de especialização.

Idade: 54 anos

Tempo de magistério: 27 anos

Permanência nessa escola (tempo): 3 anos

Atuação em outras instituições (tempo): Só trabalhei no Estado. Como professora trabalhei 17 anos e o restante na coordenação.

2) Você sente que a escola tem uma proposta pedagógica?

R: Sim, é o Projeto Ler e Escrever. Esse projeto é o princípio básico da nossa escola.

3) Como você ficou sabendo da mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Que razões que orientaram essa proposta?

R: Fiquei sabendo através da diretoria de ensino, pelo rádio, pela televisão e internet. Eu acho que o fundamental mudou para nove anos porque a criança desde quando nasce já vai para a creche. E lá ela já tem uma noção de ensino, porque não começar mais cedo no fundamental?

4) Você tem preocupações em relação a essa ampliação?

R: Sim. A parte física da escola não comporta as crianças dessa idade, porque elas ainda precisam da parte da brincadeira.

5) Você acha que a escola de Ensino Fundamental está organizada para receber as crianças da EMEI (6 anos)? Por quê?

⁴² Na transcrição da entrevista mantivemos a fala real da coordenadora, sem submetê-la às convenções da língua padrão.

R: Não. O Estado não tem infraestrutura para receber essas crianças.

6)Que sugestões você daria para que essa passagem se desse da melhor forma?

R: Melhorar a estrutura das escolas. O prédio da escola em si (parte física) e do pedagógico, pois teremos um outro tipo de alfabetização, através de música e brincadeira para trabalhar a lateralidade, acima e embaixo.

7)Você tem experiência na função de coordenador?

R: Sim. Já trabalho há 10 anos como coordenadora, se eu não tiver experiência que tem? Eu acho que tenho.

8)Você tem conhecimento de quais atividades as crianças tinham na Educação Infantil?

R: Tenho, porque eu já fui professora de Educação Infantil na prefeitura.

Pesquisadora: E quais são as funções da Educação Infantil, na sua opinião?

As funções principais são: ensinar atitudes, como sentar, levantar, pedir licença, mostrar como a criança deve comer, respeitar o colega....(pensou um pouco). Na Educação Infantil a gente ensina procedimentos básicos de ser humano, a expressão corporal também é importante na pré-escola.

9)Qual a função do 1º ano?

R: Na 1ª série a função é a alfabetização e atitudes. Ensinar a criança a como se comportar na sala de aula...isso eles aprendem na Educação Infantil, mas se concretiza na 1ª série.

10)A escola costuma fazer algum tipo de preparação para receber as crianças que vieram da Educação Infantil?

R: Sim. Os professores de um modo geral fazem recepção, procuram não ser tão maçantes nos primeiros dias de aula e saem mais com as crianças. Nos primeiros dias eles conhecem toda a escola e os professores ensinam como é a merenda.

11) As famílias estão envolvidas nesse trabalho? De que maneira?

R: Não. Dificilmente as famílias nos auxiliam nessa parte de acompanhar os filhos, as famílias são muito omissas.

12)Quais são as suas principais expectativas em relação à criança no 1º ano?

R: Que realmente ela aprenda a nossa língua que é ler e escrever e que tenha atitudes de cidadãos, de preparação adequada à sociedade.

13)As professoras trabalham com as diversas linguagens da criança? Como? Quando? De que forma

R: Sim, partindo das experiências que as crianças trazem da sua própria vivência. As professoras trabalham a linguagem da imaginação, da história, de como eu vou produzir um conto.

14)O que você acha de um intercâmbio com as professoras da Educação Infantil? E com a gestão da Educação Infantil?

R: Acharia uma excelente jogada, porque a criança quando chega na 1ª série não tem ideia de como é uma sala de aula, ela carrega parte da brincadeira. Esse ano os pais não puderam entrar nos primeiros dias de aula e isso por um lado foi negativo, pois as crianças estão indo para um lugar novo e querem o apoio dos pais, mas por outro lado foi vantagem, pois as crianças não se sentiram tão protegidas e puderam valorizar

mais o ensino. Pelo lado emocional não é bom, mas pelo lado do saber foi bom, pois as crianças não deram tanto respaldo para as brincadeiras.

15) No que consiste seu trabalho no Ensino Fundamental?

R: Na preparação dos professores para aplicar o pedagógico.

16) Como é o seu trabalho com as professoras do 1º ano? E com as crianças? E com as famílias?

R: Com as professoras a gente tem um grupo de estudos aonde a gente faz a reflexão do pedagógico para incentivar a alfabetização.

Pesquisadora: E com as crianças?

R: Eu não trabalho com as crianças... com as crianças minha função é fazer os encaminhamentos para profissionais como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos. Não trabalho direto com as crianças.

Pesquisadora: E com as famílias, no que consiste o seu trabalho?

R: Eu faço orientação dos pais em atitudes e modos com os filhos. Muitas vezes a gente precisa ensinar os pais a serem pais. Auxiliar os pais quanto as crianças pequenas serem seres pensantes. O respeito propriamente dito.

17) Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse assunto ou outro ligado às suas atividades.

R: Acho que tudo que eu tinha que falar eu já falei.

6.5.6. Entrevista semiestruturada com os pais das crianças do 1º ano

Durante a pesquisa na Escola Estadual realizamos entrevista semiestruturada com os pais das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I para poder dar voz às famílias em relação à entrada das crianças com seis anos no Ensino Fundamental de nove anos. A escolha dos pais respeitou o interesse de cada um em participar da pesquisa. Participaram da entrevista cinco mães e um pai. A entrevista foi realizada após a reunião de pais que ocorreu no dia 19 de outubro de 2009 e por questão de disponibilidade de horário, a entrevista foi realizada coletivamente.

A pesquisadora optou em respeitar as falas reais dos pais, mantendo as respostas na íntegra.

6.5.6.1. Organização da entrevista semiestruturada com os pais das crianças do 1º ano⁴³

QUESTÃO 1: Quantos filhos vocês têm e em que nível de ensino estudam?

Mãe 1	Um filho e ela está no 1º ano (Ensino Fundamental I).
Mãe 2	Tenho três filhos: um bebê, a minha filha que está aqui na escola no 1º ano e uma filha que está na 3ª série do

⁴³ Na transcrição da entrevista mantivemos a fala real das famílias, sem submetê-la às convenções da língua padrão.

Mãe 3	Ensino Fundamental I, na escola Estadual Marina Cintra. Tenho três filhos: o L. que está no 1º ano aqui na escola, uma que está no 1º ano do Ensino Médio e a outra que está na 5ª série, na escola Estadual Caetano de Campos.
Pai 4	Tenho duas meninas: uma no 1º ano e a outra no 2º ano do Ensino Fundamental I. As duas estudam nessa escola.
Mãe 5	Tenho 3 filhos e uma de coração [adotada]: o menino tem 22 anos e estuda na faculdade, a outra menina tem 21 anos e faz escola técnica de educação ambiental, a mais velha está aqui no 1º ano e a minha filha mais nova que tem 3 anos e não vai ainda na escola.
Mãe 6	Tenho um filho só que está no 1º ano.

Quadro 79 – Quantos filhos vocês têm e em que nível de ensino estudam?

QUESTÃO 2: Vocês têm algum conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais são suas expectativas em relação a essa ampliação?

Mãe 1	Eu tive conhecimento só pela televisão.
Mãe 2	Não. Estou sabendo agora que a senhora me contou.
Mãe 3	Não. Estou sabendo agora.
Pai 4	Não.
Mãe 5	Não.
Mãe 6	Não.

Quadro 80 – Vocês têm algum conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais são suas expectativas em relação a essa ampliação?⁴⁴

QUESTÃO 3: Quais são as vantagens e desvantagens, na sua opinião, dessa ampliação?

Mãe 1	Acho que não tem desvantagens, é um ano a mais da criança na escola.
Mãe 2	Não tem desvantagem e a vantagem é que a criança vai mais cedo, aprende mais cedo e tem mais oportunidades.
Mãe 3	Acho a mesma coisa que ela falou, é desvantagem nenhuma, a criança vai desenvolver mais e vai ficar melhor, porque antes a criança tinha mais dificuldades para ler.
Pai 4	Não sei se tem muita vantagem, seria melhor ter pré-escola para todas as crianças.
Mãe 5	Na minha opinião, a criança com seis anos deve estar no fundamental, minha filha aprendeu muito rápido aqui, pois ela teve uma experiência péssima na Educação Infantil, o professor não ensinava nada, era só desenho e brincadeira todos os dias.
Mãe 6	Acho que só tem vantagens, a criança com seis anos já está apta para ser alfabetizada e frequentar a 1ª série.

Quadro 81 – Quais são as vantagens e desvantagens, na sua opinião, dessa ampliação?

QUESTÃO 4: Como foi o processo de adaptação do seu filho no 1º ano do Ensino Fundamental?

Mãe 1	Foi complicado, porque ela é filha única e sempre se relacionou muito com os adultos. No começo, ela só ficava com a professora na sala de aula, nem saía para o recreio. Eu levo a M. no psicólogo e agora ela está bem melhor.
Mãe 2	Ai minha filha, minha menina chorou muito. Eu fui conversando todos os dias com ela e ela dizia que aqui

⁴⁴ Intervenção da pesquisadora: **Pesquisadora:** Bom... vou explicar um pouco. O Estado, não só em São Paulo, mas nos outros Estados do Brasil, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos. Em São Paulo, existem mais crianças do que vagas para a Educação Infantil, então muitas crianças tinham poucas oportunidades de frequentar a escola de Educação Infantil. Para garantir que as crianças ingressem na escola com pelo menos seis anos, o Estado aprovou uma lei que permite que a criança entre no Ensino Fundamental com seis anos incompletos, ou seja, ela tem que completar, agora seis anos até o dia 30 de junho do ano de ingresso.

	<p>não tinha as amigas, porque acho que as crianças pensam que quando forem para escola viriam com a mesma turma. Em relação à professora, ela se adaptou bem.</p> <p>Pesquisadora: Ela fez Educação Infantil? Mãe 2: Ela fez no Patricia Galvão [Escola Municipal de Educação Infantil].</p>
Mãe 3	<p>O meu filho se adaptou rápido, menino homem onde está, tá bom. Ele é muito terrível, no começo ele deu trabalho, a professora pedia para ele ficar quietinho e ele não ficava. Eu tive que vir na escola algumas vezes. Com a professora ele se adaptou mais ou menos. No começo ele tinha um pouco de medo dela e hoje ele ainda tem. Ele fala que ela pega no pé dele, mas ele aprendeu rápido a ler e a escrever.</p>
Pai 4	<p>Foi tranquilo. Ela tinha saudades das amizades, pois é uma mudança e algumas crianças demoram mais tempo para se adaptar.</p>
Mãe 5	<p>Como na EMEI ela só brincou, não escrevia nem o A, E, I, O, U, ela adorou vir para o 1º ano. Lá [referindo-se a EMEI] realmente é muito fraquinho, eles acham que é só brincar e fazer desenho. Aqui minha filha teve estímulo.</p>
Mãe 6	<p>Foi difícil a passagem, ele não entendia porque estava nessa escola. Na Educação Infantil Educação Infantil não fizeram uma preparação, ele só brincava, tinham poucas atividades. Todos os dias ele perguntava por que estava nessa escola e eu explicava para ele. Ele chorava muito para vir, nem levantar da cama ele queria.</p>

Quadro 82 – Como foi o processo de adaptação do seu filho no 1º ano do Ensino Fundamental?

QUESTÃO 5: Você tem conhecimento sobre o trabalho realizado com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental? Como ficou sabendo desse trabalho? Você acompanha o trabalho do 1º ano com seu (sua) filho(a)? De que forma? O que você está achando do desempenho do seu filho? Ele faz comentários sobre a escola?

Mãe 1	<p>Tenho conhecimento porque eu acompanho todos os dias as atividades que são feitas no caderno e venho nas reuniões de pais. O desempenho da M. é muito bom, principalmente agora que ela está começando a se relacionar melhor. Ela já veio para essa escola alfabetizada, pois no último ano da Educação Infantil ela faltou muito na escola, por problemas de saúde e o pai dela alfabetizou em casa.</p>
Mãe 2	<p>Tenho conhecimento sobre o trabalho, ela me fala as coisas que acontecem aqui, eu observo muito o caderno dela.</p> <p>O desempenho dela está bom, mas ela não comenta nada sobre a escola, a única coisa que ela diz é que gosta muito de matemática.</p>
Mãe 3	<p>Muito não. O que eu tenho conhecimento é das lições de casa, quando meu filho mostra o caderno. A professora manda bilhete quando a letra dele está feia, quando ele não faz toda a lição de casa, eu nunca vi tanto bilhete no caderno dele, sabe como é homem, a letra não é bonita igual das meninas que já têm aquela letra linda. Minhas filhas acompanham as atividades do L., elas olham se tem lição de casa e ajudam ele, elas olham os bilhetes também. Eu trabalho e quando chego em casa ele já fez a lição.</p> <p>O desempenho dele está bom, ele lê bastante, tudo ele lê. Eu nem acreditei outro dia quando ele leu para mim, eu até me admirei.</p> <p>Ele não comenta as coisas que acontecem, só quando alguém bate nele. É difícil ele comentar alguma coisa sobre a aula.</p>
Pai 4	<p>Mais por meio de reuniões. Eu acompanho um pouco, pois ela não comenta quase nada da escola. Às vezes, ela mostra o caderno. É durante as reuniões de pais que eu aproveito para conversar com a professora e ela fala que a A. está indo muito bem. Não fico preocupado, pois ela veio com boa base, muita coisa que ela aprendeu foi</p>

	na EMEI.
Mãe 5	<p>Tenho conhecimento pelo que foi passado nas reuniões. Acompanho o ensino ajudando minha filha nas lições também.</p> <p>Em relação ao desempenho, ela está indo muito bem, ela acompanha tudo que a professora ensina, ela é muito rápida. Ela não faz nenhum comentário da escola, a única coisa que ela fala é que no recreio tem muito barulho e que as crianças não ficam quietas para aprender.</p>
Mãe 6	<p>Tenho conhecimento pelas reuniões. O que foi passado é que as crianças estavam sendo alfabetizadas. Eles aprenderam o alfabeto maiúsculo e minúsculo no 1º semestre. No 2º semestre, eles aprenderam as continhas de matemática e a escrever pequenos textos. Eu acompanho as atividades do meu filho, venho falar com a professora, pego e trago ele todos os dias para a escola e ensino a fazer as lições.</p> <p>Em relação ao desempenho dele, ele melhorou bastante depois do reforço, tanto é que ele nem precisou fazer o reforço nas férias.</p> <p>Ele não faz comentários do aprendizado, só diz que as crianças pegam o material dele.</p>

Quadro 83 – Você tem conhecimento sobre o trabalho realizado com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental? Como ficou sabendo desse trabalho? Você acompanha o trabalho do 1º ano com seu(sua) filho(a)? De que forma? O que você está achando do desempenho do seu filho? Ele faz comentários sobre a escola?

QUESTÃO 6: Você está gostando do trabalho realizado com as crianças?

Mãe 1	Acho o trabalho muito bom, essa escola é muito boa.
Mãe 2	Eu estou. As crianças escrevem muito e tem muita lição de casa. Esse é o melhor colégio da região. A professora manda muita lição e eu acho isso muito bom.
Mãe 3	Estou, aqui tem muita lição de casa e acho isso ótimo. Na escola da minha filha nunca tem lição. Como é que a criança vai se desenvolver assim? A criança tem que se desenvolver estudando em casa e na escola.
Pai 4	Estou satisfeito. Acho que em princípio tem que dar boa base em leitura, escrita e matemática.
Mãe 5	Eu estou! Poderia ter algo a mais, um curso diferente. Os professores poderiam ver o dom das crianças e fazer algum tipo de curso para elas.
Mãe 6	Estou, mas o estado deveria acrescentar mais matérias.

Quadro 84 – Você está gostando do trabalho realizado com as crianças?

QUESTÃO 7: Você está gostando da comunicação escola-família?

Mãe 1	A comunicação é muito boa também, tudo a gente é comunicado. Por exemplo, outro dia teve uma atividade na escola Marina Cintra e a gente recebeu bilhete sobre essa atividade. Eu levei a M. e foi muito legal.
Mãe 2	A comunicação é boa, eles dão parte de tudo.
Mãe 3	Eles avisam tudo o que acontece, ele avisam o que acontece para mim ou para minha filha quando ela vem buscar o L.
Pai 4	A comunicação é fraca. A professora manda bilhete, mas a escola tem poucas atividades que inclua a família. Podia ter atividades na escola não só voltada para a questão pedagógica.
Mãe 5	A comunicação é boa, a professora sempre manda bilhete.
Mãe 6	A comunicação é boa, eu sempre fico sabendo das coisas e também venho aqui na escola para procurar saber.

Quadro 85 – Você está gostando da comunicação escola-família?

QUESTÃO 8: Você está gostando da proposta pedagógica da escola e dos profissionais envolvidos com essa proposta?

Mãe 1	<p>A proposta vem da escola ou da Secretaria da Educação?</p> <p>Pesquisadora: A proposta do Projeto “Ler e Escrever” vem da Secretaria da Educação e a escola também tem seus projetos.</p> <p>Mãe 1: Bom... acho que a proposta pedagógica evoluiu muito em relação ao passado, na época em que eu fui na escola, mas acho que ainda tem outras coisas que precisam ser melhoradas, não só aqui nessa escola, mas num contexto geral. Por exemplo: o número de crianças nas salas, o espaço para as crianças brincarem no recreio, minha filha reclama muito do barulho na hora do recreio.</p>
Mãe 2	<p>Sim. O português e a matemática é o básico. No 1º ano tem que trabalhar o básico. Da 2ª série para frente é que vem mais pesado. Em relação à professora, a Lia é muito atenciosa com os alunos, tem professora que não é não, vem pra escola e aprende se quiser.</p>
Mãe 3	<p>Sim. Em relação às professoras, elas explicam as coisas para as crianças. Os professores são bons.</p>
Pai 4	<p>Estou satisfeito. Está tudo bem com a professora, ela está passando bem o conteúdo, está tudo legal.</p>
Mãe 5	<p>Eu não sei as outras professoras, mas a professora L. teve que faltar e a minha filha não gostou da que veio substituir. Ela disse que a professora passava várias lições na lousa e depois saía para fora da sala e ficava conversando no corredor com a outra professora da sala ao lado. A L. [referindo-se à professora titular da sala] ensina, ela dá valor para a profissão. As professoras que estão no 1º ano têm que gostar muito de ensinar.</p>
Mãe 6	<p>O meu filho já preferiu a professora substituta, ele gostou daquela que não ensinou nada.</p>

Quadro 86 – Você está gostando da proposta pedagógica da escola e dos profissionais envolvidos com essa proposta?

7. Apresentação e análise dos dados

De posse das informações adquiridas no decorrer da investigação, analisamos o que emergiu das diferentes situações observadas em sala de aula e expressas nos discursos das crianças, dos professores, das famílias e da gestão das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, procurando as semelhanças, diferenças, convergências e divergências entre o discurso e a prática em relação às expectativas em relação a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Segundo Duarte (2002, p. 152) citado por Lucas (2008, p. 226)

Aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo.

Em razão disso, apresentaremos primeiramente o perfil dos sujeitos da pesquisa — crianças, professoras, famílias e a gestão. Posteriormente, analisaremos as suas respostas às entrevistas atrelando essa análise às práticas observadas, as quais foram organizadas em categorias correspondentes às temáticas envolvidas nesta investigação: aspectos centrais que envolvem a proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; aspectos centrais que envolvem o funcionamento das Instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e por último, aspectos evidenciados na pesquisa: expectativas e perspectivas.

7.1 Perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa

O perfil dos sujeitos que compuseram a amostra da pesquisa foi elaborado com base nos dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada. Das crianças foram colhidas informações a respeito da quantidade de irmãos que possuem, nível de ensino em que estudam e local de estudo. Das professoras e da direção foram colhidas informações sobre a situação funcional, formação e experiência profissional e das famílias, a quantidade de filhos e o nível que estudam.

Perfil das crianças que participaram da pesquisa

As crianças que participaram da pesquisa possuem entre 5 anos (Educação Infantil) e 6 a 7 anos (Ensino Fundamental I). A variação da idade das crianças do fundamental se dá em virtude de muitas delas, não terem frequentado a Educação Infantil e entrarem tardiamente no Ensino Fundamental ou pelo fato de virem de outros Estados brasileiros que possuem uma configuração diferente em relação à idade e nível de ensino.

Para conhecermos a quantidade de irmãos que as crianças possuem, utilizamos um gráfico que exemplifica essas informações:

Quantos irmãos você tem e em que série estudam?

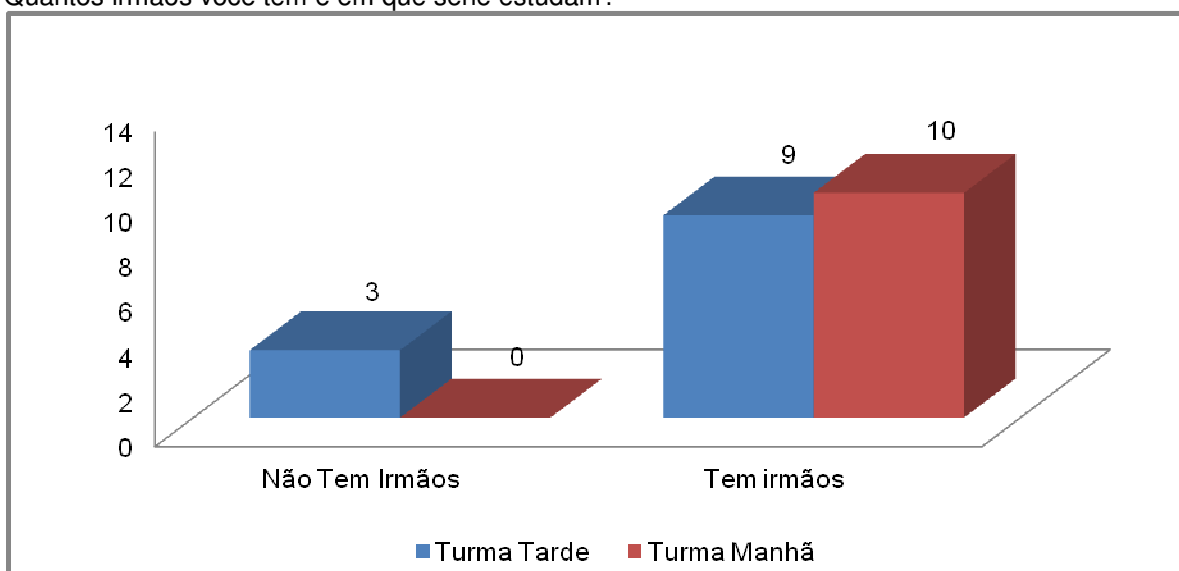


Gráfico 1 – Número de irmãos das crianças que frequentam a EMEI

Marina Oliveira	Celso Brandão
4	3

Quadro 87: Instituição de ensino que os irmãos da EMEI estudam

A partir das respostas das crianças podemos perceber que a maioria delas têm irmãos em idade escolar e que frequentam as Instituições do bairro, como por exemplo, o colégio Celso Brandão e Marina Oliveira.

Ainda em relação ao perfil pessoal de cada criança sugerimos que relatassem se já tiveram experiência em outras instituições de Ensino ou se a escola de Educação infantil foi sua primeira experiência. A partir das respostas nas entrevistas, pudemos perceber que na turma da tarde, 50% já frequentou

outras escolas ou por motivos de endereço da residência, ou por motivo de falta de vagas da escola atual. Já entre as crianças do período da manhã, apenas 40% já frequentaram outras escolas.

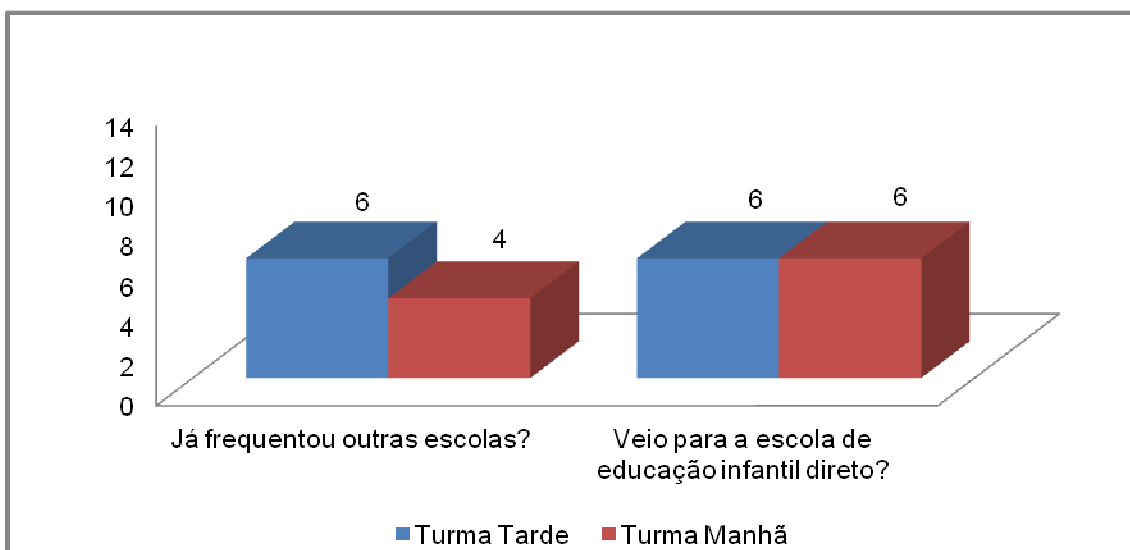


Gráfico 2 – A permanência (ou não) em outras escolas antes de ingressar na EMEI

No 1º ano do Ensino Fundamental I, das 15 crianças que participaram da entrevista, apenas 5 não têm irmãos e, entre as crianças que têm irmãos, muitos não moram na cidade de São Paulo ou são mais velhos e já trabalham para manter seu próprio sustento ou ajudar nas despesas da casa.

Em relação à instituição que frequentaram antes de ingressar no Ensino Fundamental, apenas uma criança não frequentou a Educação Infantil, 5 estudaram na EMEI Augusto Serra, 4 crianças estudaram na outra EMEI localizada na região central de São Paulo, 2 não lembravam o nome da escola em que estudaram e as outras duas em uma EMEI longe do bairro da Bela Vista.

Perfil das professoras que participaram da pesquisa

Nessa pesquisa participaram 4 professoras, sendo 2 da Educação Infantil e 2 do Ensino Fundamental, sendo que uma delas é professora titular e a outra aluna pesquisadora do projeto "Ler e Escrever" da Rede Estadual de São Paulo.

Em relação à formação profissional, as três professoras são formadas em Pedagogia, sendo que uma delas tem formação em Psicologia e

Geografia também. Das 4 professoras, duas têm mais de 25 anos de magistério e apenas uma é formada há menos de 10 anos.

Em relação à permanência na Instituição atual de ensino, apenas uma tem mais de 15 anos na escola, as outras, há menos de 5 anos. E finalmente quando questionamos sobre a formação continuada, nenhuma delas fez nenhum tipo de curso de especialização na área na qual trabalham.

Da situação funcional das professoras que participaram da investigação, obtivemos dados a respeito do regime e da jornada de trabalho e dos cargos por elas ocupados em cada instituição em que atuaram ao longo de suas carreiras. Tais dados indicaram que todos os membros da amostra foram aprovados em concurso público para professor de Educação Infantil e para séries iniciais do Ensino Fundamental – carga horária de 20 horas semanais – e pertencem ao quadro efetivo de professores da rede municipal e/ou estadual de ensino de São Paulo.

Das 4 professoras que compõem a amostra:

- 2 cumprem apenas uma jornada de trabalho de 20 horas semanais;
- 1 cumpre apenas uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, sendo 20 na Educação Infantil e 20 no Ensino Fundamental I;
- 1 é aluna pesquisadora que cumpre a jornada de 20 horas semanais na escola.

Perfil dos diretores e coordenadores que participaram da pesquisa

Em relação à formação profissional dos diretores que participaram da pesquisa, os dois têm formação em Pedagogia, sendo que o diretor do Ensino Fundamental também é formado em Engenharia Mecânica, Matemática e Física.

A diretora da Educação Infantil, além de ter feito a graduação em Pedagogia, fez pós-graduação em Psicopedagogia.

Em relação à idade, o tempo de magistério e o tempo de permanência nas instituições pesquisadas, ambos têm mais de 50 anos, já atuam aproximadamente há 30 anos em escolas, mas estão apenas há um ano (diretora da Educação Infantil) e 7 anos (diretor do fundamental) nas instituições pesquisadas.

Os dois diretores já estiveram em outras instituições, mas em cargo de professor:

-Diretora da Educação Infantil: 18 anos no cargo de professora de sala de leitura e sala de aula e 10 anos em direção;

-Diretor do Ensino Fundamental I: 4 anos na Eletropaulo como engenheiro e coordenador pedagógico de uma escola particular há 30 anos. Atuou como PEB II (professor especialista no fundamental II) na área de Matemática e Física.

Em relação à formação profissional dos coordenadores que participaram da pesquisa, as duas têm formação em Pedagogia. A coordenadora da Educação Infantil, além de ter feito a graduação em Pedagogia, fez alguns cursos de especialização na área da Educação Infantil.

Em relação à idade, o tempo de magistério e o tempo de permanência nas instituições pesquisadas, ambas têm aproximadamente 30 anos de magistério, já atuam aproximadamente esse período em escolas, mas estão apenas há dois anos (coordenadora da Educação Infantil) e 3 anos (coordenadora do fundamental) nas instituições pesquisadas.

Perfil dos pais que participaram da pesquisa

Durante a pesquisa de campo, participaram 8 pais da Educação Infantil e 6 do Ensino Fundamental I.

Para conhecer algumas características dessas famílias, questionamos sobre o número de filhos e em que nível de Ensino estudam; procuramos também junto aos pais saber o seu conhecimento (ou não) sobre as atividades realizadas tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental I.

Dos 14 pais que participaram da entrevista, os 12 possuem mais de um filho, sendo que 5 dos pais da Educação Infantil também têm outro(s) filho(s) no fundamental I.

7.2 Análise dos dados: articulando as práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I com o discurso de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa

Assumir a abordagem histórico-cultural implicou trazer para o debate a multiplicidade de vozes que construíram um discurso sobre o tema da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental com seis anos de idade. Foi essencial identificar o que falavam as crianças, as professoras, os pais e os gestores das duas instituições de ensino pesquisadas.

Amorim (2002, p. 12) ressalta que o discurso é "um acontecimento que se torna unidade de análise pelo confronto que adquirem os diferentes valores presentes para a produção de sentido".

Motta (2011, p. 160) compartilha das mesmas ideias quando diz que as palavras contêm valores e forças ideológicas, pois o interlocutor não tem papel passivo no momento do discurso, ele participa ao atribuir significado à enunciação, numa atitude responsiva.

As práticas observadas nas instituições escolares também são consideradas como diálogo para Bakhtin (2000, p. 113). Ele afirma que "[...] podem ser tomados como diálogos os mais variados textos, discursos ou práticas, eventos que estão sujeitos à ação de forças dialógicas".

Portanto, na análise dos dados dessa pesquisa temos o intuito de identificar como dialogam as práticas observadas e as falas dos diferentes sujeitos que estão imersos no ambiente escolar.

Portanto, para poder responder, parcialmente, nessas análises, à pergunta inicial da pesquisa que é: **quais são as expectativas das crianças, dos pais e dos professores em relação ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos?**, elaboramos três categorias de análises, que foram, por sua vez, divididas em subcategorias para dar conta de todas as particularidades da pesquisa.

7.2.1.Aspectos centrais que envolvem a proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos

A partir das observações e entrevistas realizadas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I percebemos que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos ainda está sendo tratada de forma equivocada, pois nem professores, nem as famílias foram informados da

mudança, ou seja, a reorganização do fundamental não foi precedida de debates e discussões com os agentes envolvidos na educação das crianças.

Não foram discutidas também algumas questões de relevância, como, por exemplo, as leis que antecederam à Lei 11.274/06, a fundamentação teórica que a sustenta, as justificativas históricas e as experiências de outros países que possuem o Ensino Fundamental de nove anos.

Quando perguntamos em entrevistas com as professoras sobre a mudança na Lei do Ensino Fundamental de 9 anos, as respostas foram as seguintes:

Entrevistado	Lei do Ensino Fundamental de 9 anos e razões que orientaram a proposta
Professora 1 (EMEI)	Eu fiquei sabendo dentro das próprias escolas que trabalho e pelas publicações nos jornais. As razões que orientaram essa proposta, na minha opinião, é por acharem que na EMEI nós não preparamos as crianças adequadamente. Eles criaram a Lei e não prepararam o ambiente para receber essas crianças; as crianças precisam brincar e no Ensino Fundamental elas não estão tendo espaço para brincar. Aqui a gente trabalha com diferentes habilidades e quando as crianças vão para o Fundamental elas pulam uma etapa, como se tivessem que esquecer tudo que aprenderam anteriormente.
Professora 2 (EMEI)	Essa mudança a gente já sabia até antes da proposta porque era uma intenção, os educadores já estavam pensando nessa mudança, uma parte queria e outra parte não queria, e através do sindicato a gente estava a par da mudança, nos cursos de formação também. As razões fundamentais que orientaram essa mudança eram que muitos prefeitos e governadores queriam que a Educação Infantil passando para o fundamental iria fazer parte do FUNDEB, só que mudou, havia muita pressão dos governos estaduais e municipais para que isso acontecesse, a intenção primeira dos governantes era que passasse para ter mais fundos, pois a Educação Infantil não fazia parte das verbas destinadas à educação, então teve essa pressão que foi muito grande, porque mesmo entre os educadores havia uma dupla posição: uma de que fosse e a outra de que viesse. Eu particularmente e uma boa parte dos educadores da Educação Infantil, nós queríamos que se passasse da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas que fosse respeitada a fase da criança, o problema dela ir para o Ensino Fundamental era que ela fosse amparada igual aos outros países: ela iria para o Ensino Fundamental, mas teria atividades que estivessem de acordo com a faixa etária dela. É isso que nós queríamos que acontecesse e que aconteça, pois até 2010 não está definido ainda. Não é para a criança ficar sentado durante 4 horas sendo massacrada, ela pode ir para lá, mas precisa ser atendida nas necessidades dela.
Professora Fundamental I	O diretor passou para a gente, mas já havia escutado boatos em Marília. Eu não acredito nesse ensino, porque as crianças estão vindo com 5 anos. O que essas crianças querem? Elas querem brincar e nessa escola não tem parque, não tem brinquedos e os livros didáticos são voltados para as crianças maiores, e as outras crianças? Não estão pensando nas crianças que não têm família letrada para ensinar. O Piaget é bem claro na sua teoria, as crianças passam por várias fases de desenvolvimento e para Piaget é com 7 anos que a criança deve aprender a ler e escrever. Eu

	sei que tem criança com menos de 7 anos que já está apta para aprender a leitura e a escrita, mas e as outras crianças?
Aluna pesquisadora (complementando a resposta da professora)	As crianças que ficam na EMEI (referindo-se a escola municipal de Educação Infantil da rede pública) não têm a mesma base das crianças que estão na Educação Infantil da escola particular. Na EMEI, as crianças só brincam, não há nada voltado para a alfabetização.
Professora Fundamental I	Mas mesmo na escola particular não adianta ensinar uma criança de 5 anos a ler e escrever, pois ela não tem maturação ainda.
Aluna pesquisadora	Tudo bem, mas a escola particular trabalha com um ambiente letrado, na escola pública as crianças só desenham. A professora que escreve o nome delas nos trabalhos, nem na sala de aula existe um cartaz com o nome das crianças e o alfabeto.
Professora Fundamental I	Bom... então eu pergunto: qual a importância de uma criança de 5 anos aprender a ler e escrever? Por que tirar o lúdico dessa criança? Segundo o Piaget, existe um processo chamado assimilação e acomodação. A criança de 5 anos ainda não consegue assimilar e acomodar coisas que fazem parte do processo da alfabetização. A natureza dessa faixa etária é brincar.
Aluna pesquisadora (respondendo à pergunta inicial)	Eu soube na faculdade, foi explicado que a mudança veio de fora, que os outros países já tinham o fundamental de 9 anos e que o Brasil estava atrasado. A maioria dos professores dizem que o fundamental de 9 anos não é bom, pois as crianças vão perder um ano na Educação Infantil.

Quadro 88 – Lei do Ensino Fundamental de 9 anos e razões que orientaram a proposta

Podemos perceber, a partir das respostas que a implementação de políticas educacionais ainda se apresentam de forma hierarquizada e pouco democrática, que desconsidera a história daqueles que atuam no dia a dia da escola, além disso, tais implementações estão desvinculadas de investimento, fator imprescindível para sua efetivação.

Outro ponto que podemos constatar em relação à implementação do Ensino Fundamental de nove anos é que mesmo com os investimentos direcionados para o Ensino Fundamental, ainda há falta de formação dos professores para trabalhar com as crianças de seis anos, poucos materiais lúdicos, déficit em professores auxiliares nas turmas das crianças pequenas, bem como defasagem na reestruturação curricular, já que podemos perceber pelas respostas das professoras do Ensino Fundamental que ainda se continua trabalhando como se as crianças tivessem sete anos de idade.

A partir da resposta da professora 2 (EMEI) constatamos que as políticas públicas de melhoria da qualidade da Educação Infantil continuam ainda insuficientes e o Ensino Fundamental se encontra como foco principal de investimento.

Nas respostas, as professoras enfatizaram a falta de preparação e de participação da equipe de profissionais da rede de ensino durante o processo de implantação da lei, dadas as dificuldades para estabelecer parâmetros para o processo de adequação à lei: desde a criação de infraestrutura física e material para a faixa etária, até questões como data-limite, obrigatoriedade de matrícula, conteúdo e processo de alfabetização, organização do tempo e de espaço, planejamento entre outros aspectos relacionados à entrada da criança com seis anos no Ensino Fundamental.

Fundamentadas nas orientações dos cursos de formação ou em suas próprias concepções de educação e desenvolvimento, as professoras argumentam em favor da brincadeira como condição para o desenvolvimento infantil: "as crianças precisam brincar e no Ensino Fundamental elas não estão tendo espaço para brincar. Aqui a gente trabalha com diferentes habilidades e quando as crianças vão para o Fundamental elas pulam uma etapa, como se tivessem que esquecer tudo que aprenderam anteriormente".

Compartilhando das mesmas ideias, a professora do Ensino Fundamental I também acredita na importância do brincar e pondera : "Eu não acredito nesse ensino, porque as crianças estão vindo com 5 anos. O que essas crianças querem? Elas querem brincar e nessa escola não tem parque, não tem brinquedos e os livros didáticos são voltados para as crianças maiores"

Para Nicolau (2007, p. 186),

Os jogos, as brincadeiras, o desenvolvimento das múltiplas linguagens e as representações das experiências infantis requerem continuidade das ações educativas para que tragam ganhos à formação das crianças. Uma vez mais, a formação dos seus educadores é fundamental.

Com base nas respostas, podemos perceber que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu de forma apressada, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais, adaptações do currículo e discussões de formação com a equipe de gestão e com os professores.

Em relação à organização do Ensino Fundamental para receber as crianças de seis anos, as 4 professores afirmaram que as escolas não estão preparadas para receber as crianças mais novas.

A professora 1 (EMEI) relata: "Eu acho que nem os professores estão e muito menos o ambiente físico. Eles criaram esse projeto sem pensar no ambiente para essas crianças. Imagina essas crianças 5-6 horas sentadas escrevendo? Aqui na EMEI as crianças têm o momento da brincadeira, da história, da roda de conversa e o parque. As crianças têm que brincar [...] Lá no Ensino Fundamental, as crianças nos primeiros dias de aula ficam acuados, perdidos, sem saber direito o que fazer, não conhecem o espaço e a nova rotina é muito diferente da que eles estavam acostumados"

A professora 2 (EMEI) completa: "nenhuma escola de Ensino Fundamental está preparada para receber as crianças da Educação Infantil. Primeiro, porque eu já fui alfabetizadora, então as crianças que chegavam à escola com sete anos têm um movimento e eu trabalhava no mesmo esquema da Educação Infantil: fazia roda, fazia a passagem, brincadeiras, mudava a disposição das carteiras... Então eu fazia esse movimento e a maior preocupação não era nem com as crianças, mas com as minhas colegas, pois eu brincava muito com as crianças, aí quando chegava na metade do ano, as minhas estavam como as outras - alfabetizadas e era mais tranquilo, mais gostoso e mais prazeroso". Já a professora do Ensino Fundamental I enfatiza a falta de estrutura das escolas e afirma que "a maioria das escolas não tem espaço físico, nem material apropriado para trabalhar com as crianças mais novas".

Para as professoras, o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer adaptações do espaço físico das escolas, ou seja, salas de aula mais amplas, parques, brinquedos e mobiliário adequado. Além disso, muitos professores estão atendendo orientações do sistema escolar introduzindo precocemente o processo de alfabetização.

Segundo Martins e Arce (2007, p. 38) o Ensino Fundamental de nove anos deve ser repensado em seu conjunto, ou seja, deve haver uma revisão dos projetos políticos pedagógicos, especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, metodologias de ensino, tempo escolar e currículo, instalação física e políticas de formação continuada dos professores.

As famílias também falaram sobre seu conhecimento (ou não) a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ou seja, das 14 famílias que participaram da entrevista, 9 não tinham nenhum conhecimento sobre a mudança na Lei. Já as 5 famílias que tiveram conhecimento, ficaram sabendo da proposta pela mídia e dessas só 2 (EMEI) concordam que os filhos devem ir um ano mais cedo para o Ensino Fundamental: "No começo, fiquei na dúvida, mas as crianças hoje vêm com um *"chip diferente"*, eles aprendem muito mais rápido e

tem uma percepção muito maior. O mundo vai evoluindo, eles vão evoluindo muito. Só precisa ter uma adaptação. Um ano faz toda diferença, não vai ter tanta brincadeira, precisa ter uma dinamização maior para eles se adaptarem aos poucos".

Em relação à vantagem/desvantagem de ir um ano mais cedo para o Ensino Fundamental, as famílias que possuem filhos no 1º ano têm as seguintes opiniões:

Mãe 1	Acho que não tem desvantagens, é um ano a mais da criança na escola.
Mãe 2	Não tem desvantagem e a vantagem é que a criança vai mais cedo, aprende mais cedo e tem mais oportunidades.
Mãe 3	Acho a mesma coisa que ela falou, é desvantagem nenhuma, a criança vai desenvolver mais e vai ficar melhor, porque antes a criança tinha mais dificuldades para ler.
Pai 4	Não sei se tem muita vantagem, seria melhor ter pré-escola para todas as crianças.
Mãe 5	Na minha opinião, a criança com seis anos deve estar no fundamental, minha filha aprendeu muito rápido aqui, pois ela teve uma experiência péssima na Educação Infantil, o professor não ensinava nada, era só desenho e brincadeira todos os dias.
Mãe 6	Acho que só tem vantagens, a criança com seis anos já está apta para ser alfabetizada e frequentar a 1ª série.

Quadro 81 – Quais são as vantagens e desvantagens, na sua opinião, dessa ampliação?

Podemos perceber que apenas um pai (4) mostrou-se favorável à permanência das crianças de 6 anos na Educação Infantil e ainda colocou: "[...] seria melhor ter pré-escola para todas as crianças".

Pensando na fala desse pai, nos reportamos a Martins e Arce (2007, p. 59) que afirmam que ainda hoje há um grande descompasso entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois as políticas públicas ainda consideram o Ensino fundamental como "educação escolar" e a Educação infantil com "seu caráter histórico de educação informal", o que gera como consequência maiores investimentos no primeiro nível de ensino, em detrimento do segundo.

7.2.1.1. O tempo, os espaços e materiais das escolas pesquisadas

Durante as observações nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I percebemos uma grande diferença em relação ao tempo, espaço físico e aos materiais disponíveis para as crianças.

Na Educação Infantil, não há uma rigidez nos horários e as crianças permanecem nos espaços, principalmente no parque durante 50 minutos da rotina.

Na Educação Infantil as crianças têm contato com diferentes espaços, além do convencional da sala de aula, como, por exemplo, o parque, o refeitório, a quadra de futebol, a sala de vídeo e o salão onde encontram-se uma piscina de bolinhas e um espaço com jogos e fantasias.

Nas entrevistas, as crianças da Educação Infantil também indicaram a variedade de espaços e materiais, pois quando perguntamos o que elas mais gostam na escola, as respostas foram as seguintes: todas as crianças da turma da manhã e da tarde gostam de brincar no parque com os brinquedos.

Além dessa resposta, apareceram outras que demonstram a importância dos materiais e do espaço na aprendizagem das crianças: brincar de pega-pega, brincar de esconde-esconde, pintar, fazer desenho, ouvir histórias, jogar bola, se divertir, brincar de massinha, etc.

Na fala das professoras também podemos perceber a importância de se trabalhar com diferentes materiais, nos variados espaços da escola, como relata a professora 1 (EMEI): "Trabalhamos com todas as linguagens: aqui a gente não se preocupa com a alfabetização, mas as crianças têm a todo o momento contato com a escrita, trabalhamos a linguagem corporal quando a gente realiza brincadeiras no parque, com a música... A gente, na EMEI, envolve todas as linguagens"

Nicolau reforça essas ideias quando relata que,

Não se deve impor a seriedade e o rigor de espaço e horários de atividade de ensino para essa faixa etária. O trabalho com a criança até os seis anos de idade não é enformado pelo escolar, mas um espaço de convivência específica no qual o lúdico é o central (Nicolau, 2007, p. 187).

Depois de seis meses em que foi possível observar práticas que oportunizaram espaços para as crianças brincarem, seguimos adiante para o Ensino Fundamental.

O primeiro dia de aula marcou uma drástica ruptura com a forma de trabalho da Educação Infantil. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileira, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente.

Não era permitido correr, ir ao banheiro ou até mesmo brincar de pega-pega ou conversar com o colega sobre o que havia feito nas férias.

Abaixar a cabeça e esperar, utilizar lápis, borracha, diversos cadernos, livros didáticos não faziam parte do repertório do ano anterior. Não havia muito diálogo entre as crianças e a professora. Importava, no entanto que elas entendessem o que queria delas.

Dentre os elementos observados, a fila pode ser tomada como expressão do poder disciplinador: na entrada da escola, na ida até a sala de aula, no momento de descer e subir do recreio, na hora de ir para as aulas de artes e educação física e no momento da saída. Estar na fila é fazer parte desse novo universo escolarizante.

Nos dias seguintes, as crianças começaram a se ajustar ao modelo estabelecido no Ensino Fundamental: ao chegar na sala de aula, já se sentavam em suas carteiras e retiravam o material (caderno, lápis e borracha) para iniciar as tarefas.

A professora com a mesma postura de sempre, recita o cabeçalho contendo a cidade em que vivemos, o dia e o ano. O nome da escola, o seu nome e o da criança na linha abaixo.

Todas as crianças deveriam executar essas tarefas e com poucos diálogos e poucos movimentos (pois não era permitido conversar, nem levantar do lugar), tornavam-se aos poucos copistas do abecedário e dos numerais expostos no quadro.

A expressão do corpo revelava uma aprendizagem: a sala de aula no Ensino Fundamental é um espaço de movimentos mais contidos, vozes reguladas num volume mais baixo e interações mais controladas. Os movimentos não autorizados deveriam ser feitos de maneira rápida, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta. Percebemos que aquela criança que brincava, pulava na Educação Infantil transformou-se em um outro sujeito: o aluno do Ensino Fundamental, ou seja, a disciplina explícita as regras, o corpo deve cumpri-la.

Junto com esse poder disciplinador dos corpos em sala de aula, surgem ações no cotidiano escolar que revelam a ênfase que se dá à esse tipo de autoritarismo: um olhar severo, uma bronca, há um repertório variado de ações destinadas a punir o que escapa do comportamento "desejado".

Um sistema de recompensa é a contrapartida da punição e exerce os mesmos efeitos.

Para atingir os resultados desejados, a disciplina, além do espaço, o tempo também era controlado: submeter todos aos mesmos horários se traduzia na negação das necessidades individuais em nome de um sujeito abstrato, ou seja, todos devem sentir fome, vontade de ir ao banheiro, disposição para fazer as tarefas ou brincar no mesmo horário.

A rotina escolar traz ainda grande quantidade de tempo de espera pela impossibilidade da professora em realizar tarefas diversificadas, em espaços alternativos.

A disposição do mobiliário também contribui para o exercício do controle: as carteiras normalmente estão dispostas em fila, deixando o espaço da frente reservado para a professora, fazendo com que possa controlar qualquer comportamento fora do padrão desejado no grupo.

Quando a organização do mobiliário estava um pouco diferente em virtude das atividades do projeto "Ler e Escrever", a professora logo dizia: "Na hora do Projeto "Ler e Escrever" a classe fica uma desordem, as crianças conversam muito, levantam dos lugares, tudo isso por causa da proposta de interação".

Escutamos as palavras da professora e dissemos: "É muito bom as crianças interagirem durante as atividades, pois nesse momento uma aprende com o a outra".

A professora ouviu nossa observação e não disse nada.

Enfim, as crianças aprendiam aos poucos a ser alunos, a fazer as atividades, a copiar as tarefas da lousa, pois diariamente deveriam copiar o cabeçalho contendo: São Paulo, dia, mês e ano/ o nome da escola/ o nome da professora e o próprio nome.

As propostas muitas vezes estavam além das possibilidades das crianças, na medida em que exigiam uma longa permanência na sala realizando cópias de letras e números e restando pouco ou nenhum tempo para brincar o que ocasionava, em geral, situações de tensão no grupo, principalmente nos momentos de recreio.

Além disso, aprendiam diariamente uma sílaba, como, por exemplo, BA, CA, DA e juntos com a professora elaboravam uma lista de palavras em

que tinham a sílaba aprendida no dia. O lúdico tinha pouco espaço na rotina das crianças.

Assim, a sala de aula do 1º ano não comportava brincadeiras que deslocassem o corpo, falar alto ou correr e as crianças foram adquirindo progressivamente esse repertório de comportamentos.

Em alguns momentos percebíamos também alguns atos que comunicam a submissão dos alunos perante a professora, quando, por exemplo, ela pedia que deitassem a cabeça na carteira e esperassem silenciosamente a próxima atividade.

Ao narrar os acontecimentos em uma sala com crianças de seis anos de idade, podemos perceber que a professora como muitas outras neste país optou, entre as paredes da sua sala de aula, por resistir e ficar à margem dos métodos que "deveriam" garantir a alfabetização das crianças de sua sala.

As observações das aulas mostram que por mais que ela tenha em mãos o material didático que dá orientações para as crianças se alfabetizarem ela opta durante a grande maioria do tempo por fazer do seu jeito.

Há uma tentativa de resistência em relação às orientações do Ministério da Educação. Essa resistência pode ser atribuída à não concordância com as prescrições, dadas as concepções e o conhecimento por ela apropriado.

Havia nesse grupo uma grande necessidade de sair da reconhecível e tranquilizadora verdade apresentadas nas cartilhas e constituir novas verdades sobre a alfabetização nessa faixa etária.

Em poucos momentos, ela utilizava a apostila do projeto "Ler e Escrever" que continha atividades que facilitavam a interação das crianças, como, por exemplo, a da parlenda "Meio-dia, macaca Sofia"⁴⁵ em que as crianças recebiam a parlenda fora de ordem e deveriam colocá-la na ordem correta". Nessas tarefas, as crianças sentavam de maneira diferente, ou seja, em duplas, em semicírculo, o que facilitava a troca de ideias.

Nos demais momentos, as carteiras permaneciam em fileira e as atividades eram focadas na aprendizagem do alfabeto, das sílabas e das operações de adição e subtração, no caso da matemática.

⁴⁵ A descrição da atividade encontra-se nos anexos dessa tese.

Um exemplo de atividade que demonstra a estratégia da professora em ensinar o alfabeto foi a seguinte:

ATIVIDADE COM A LETRA O

O-O-O-(cópia da letra O maiúscula em 4 linhas do caderno)

o-o-o-(cópia da letra O minúscula em 4 linhas do caderno)

Completar com a letra O

__lho __culos __nibus __nça __svaldo __dete __lga C__elh__

Nessa sala de aula, as professoras desconsideraram o fato de que, numa classe de alfabetização de seis anos, fosse possível ouvir histórias diferentes daquelas propostas pela alfabetização do livro didático. Histórias estas, curtas, sem ilustrações que pouco despertavam a criatividade e a imaginação das crianças.

Para Dornelles (2011, 150), um bom professor alfabetizador é aquele que sabe selecionar, de acordo com a faixa etária a melhor história, o melhor texto e, conseqüentemente o melhor método de alfabetização para o seu grupo.

É necessário pensar sobre os modos de trabalhar ludicamente a leitura e a escrita em sala de aula.

Em entrevista, a professora do 1º ano afirma: "Aqui cada um trabalha como quer. Aqui deveria ser trabalhado o construtivismo, pois o governo dá subsídios através do Projeto Ler e Escrever, mas não é cumprido. Trabalhamos com 40 crianças na sala de aula, o espaço é muito limitado. Quando trabalhei na Fundação Bradesco havia cantinho para leitura, cantinho da matemática... Aqui não tem nada, há muitos alunos em cada sala".

Essa fala mostra uma certa incoerência no que acontece na prática em sala de aula, em que a professora, em muitos momentos questionou a forma de ensinar do projeto "Ler e Escrever" e o discurso em que afirma, justamente o contrário.

A professora ainda observa: " A escola precisa trabalhar o lúdico. Hoje, os professores só estão visando o bônus de 2.000 reais e estão esquecendo de ver se a criança tem maturidade para aprender a ler e escrever tão cedo. Além disso, o material didático não é adequado para as crianças pequenas, pois hoje as crianças gostam de videogame, do Ben 10 e no livro não aparecem atividades que dão ênfase nesses personagens. As atividades são interessantes se fossem dadas na nossa época e não para as crianças de hoje".

Assim, durante as observações e olhando mais profundamente para a sala de crianças de seis anos, observamos a diminuição do tempo para brincar e se expressar. Podemos perceber que os brinquedos, assim como outros materiais não ficam disponíveis para as crianças, pois, mesmo quando estão acessíveis, seu uso é controlado pelas professoras.

A rotina é organizada de forma rígida, não garantindo tempo suficiente para as brincadeiras, especialmente para as de faz de conta. Os adultos, no caso os professores, não participam das brincadeiras e, de modo geral estas são percebidas como tempo livre para descanso das atividades de leitura e escrita principalmente.

Guattari e Rolnik (2008, p.15) afirmam,

[...] a criança que tem capacidades extraordinárias com a dança, canto e desenho, perde em poucos meses toda essa riqueza. Sua criatividade cai numa espécie de grau zero; ela começa a fazer desenhos estereotipados, ela se modeliza segundo as atitudes dominantes.

Mesmo "sem a obrigação formal de saírem lendo e escrevendo", percebemos nessa sala que são utilizadas as mesmas estratégias de ensino de classe de alfabetização (antiga 1ª série), em que prevalecem estratégias de identificação e memorização das letras e sílabas de modo descontextualizado, sem que a leitura e a escrita sejam de algum modo necessárias para as crianças.

Por fim, a professora do 1º ano faz um desabafo durante a entrevista quando perguntamos sobre o trabalho com as diferentes linguagens: " Não trabalho com as diversas linguagens, sabe por quê? No mês de dezembro a criança tem que estar lendo e escrevendo. Eu fico desesperada para alcançar esse objetivo. Sei que há uma grande falha em não trabalhar as outras linguagens, mas eu canto, conto histórias, só isso que faço de diferente".

Embora as professoras reconheçam a importância da participação das crianças em diferentes atividades simbólicas, seus relatos evidenciam impedimentos para que isso seja efetivado.

Quando a professora afirma "fico desesperada" suas palavras confirmam os dados apresentados até o momento: ausência de preparação do corpo docente para o recebimento das crianças de seis anos. Não há clareza

do processo de aprendizagem dessas crianças, nem sobre o papel das professoras nesse processo.

Essa falta de preparação do corpo docente faz com que o processo de leitura e escrita ocorra por meio de exercícios de cópia e contorno pontilhado de uma letra ou um número para que passe o lápis por cima. Isso ocorre, pois muitos professores ainda afirmam que dessa forma, a criança vai memorizar o alfabeto mais rápido e, conseqüentemente aprender de forma mais eficaz.

7.2.1.2.A interação entre as crianças e os adultos: as diferentes possibilidades de diálogo em sala de aula

O ser humano se constitui na relação com o outro. A interação social é um processo que associa as dimensões cognitivas e afetiva. Interagindo, as crianças não apenas aprendem e se formam: ao mesmo tempo criam e transformam-se, o que as tornam produtoras de cultura.

Pelo papel social que desempenha, a instituição educativa é sem dúvida um dos espaços privilegiados onde cada um dos planos se desdobram em interações específicas, voltadas para a apropriação de conhecimentos e modos de funcionamento psicológico especializados. Um dos aspectos que suscita grandes questionamentos sobre a prática educativa se refere aos meios pelos quais educador e educandos interagem. Como propiciar interações sociais que efetivamente contribuam com o processo educativo? Existem formas específicas de interagir em função dos objetivos da instituição educativa?

Durante as observações e entrevistas com os diferentes sujeitos da pesquisa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental pudemos verificar que as possibilidades de interação entre as crianças e das crianças com os adultos encontraram-se restritas no cotidiano escolar.

Se fizermos um levantamento dos momentos em que ocorriam tais interações podemos destacar o momento do recreio na Educação Infantil em que as crianças interagem umas com as outras durante as brincadeiras ou conversas sobre assuntos de interesse comum; algumas atividades

proporcionadas pela professora da Educação Infantil que dava aula no período da manhã, como, por exemplo, a atividade de confecção do dominó⁴⁶; nos dias em que realizamos a visita na Escola Estadual Marina Oliveira, em que as crianças da Educação Infantil puderam conversar e aprender com as crianças do Ensino Fundamental e a interagir com o ambiente que seria no futuro o local dos seus estudos e, finalmente, algumas atividades do projeto "Ler e Escrever" do 1º ano do Ensino Fundamental I.

Baseando-se nessas experiências práticas, podemos ressaltar a grande importância que é compreender como os processos interativos fazem parte da aprendizagem e desenvolvimento na educação. Essa tem sido uma questão de grande relevância para que o educador possa dimensionar sua atuação tendo em conta os tipos e procedimentos mais adequados para a interação social ser uma aliada à prática educativa.

Destaco um momento em que isso ocorreu de forma não prevista nesta sala do 1º ano:

No momento da escrita do cabeçalho, do alfabeto e do próprio nome, a criança G. diz: "Professora, ontem [domingo] eu fui no zoológico!".

A professora perguntou: "É? E qual bicho você mais gostou?".

A criança G. respondeu: "Do macaco!"

Algumas crianças se interessaram pela conversa e começaram a perguntar: "E a girafa? E o hipopótamo?".

E a criança G. respondeu: "Eles eu também gostei!".

A professora interrompe o diálogo das crianças e diz: "agora vamos continuar a atividade".

A partir dessa situação, podemos perceber a necessidade que as crianças têm de interagirem umas com as outras e, nesses momentos, ocorrem aprendizagens muito significativas.

Como podemos delimitar, então, o que e como ensinar, sem ter algumas hipóteses referentes ao que o sujeito aprende através do contato com o objeto da aprendizagem, através das suas estruturas cognitivas e da interação com um outro sujeito agente?

⁴⁶ A descrição completa das atividades encontra-se no anexo dessa pesquisa

Durante as observações na sala do 1º ano, percebemos que o tempo de atividades voltadas para a leitura e para escrita é muito maior quando comparada com as demais áreas do conhecimento. Nesse caso, ao invés do professor apenas colocar o abecedário ou palavras na lousa para as crianças copiarem, poderia propor situações em que houvesse maior interação, como, levantar situações problema no textos escritos e pedir para as crianças solucionarem em pequenos grupos, trabalhar com a construção de histórias e pedir para as crianças relatarem ou até mesmo à atividade do projeto "Ler e Escrever" em que as crianças deveriam construir uma nova versão para a parlenda "lá encima do piano...", na confecção do livro de receita para o dia das mães, etc.

Segundo Kleiman (2008), a oralidade também influencia a construção da linguagem escrita em três momentos: na interação da criança com o adulto na linguagem do dia a dia; quando a criança começa fazer sentido do texto na leitura individual, identificando no texto as palavras conhecidas na fala e questionando aspectos que são próprios da escrita; e no momento quando realizam a reconstrução do texto lido e respondem às perguntas, que são percebidas pelas crianças como solicitações de informações (p.105).

Infelizmente, muitos educadores ainda não reconhecem a importância dessa interação adulto-criança e/ou criança-criança mais experiente no processo de aprendizagem. Esse não reconhecimento acaba limitando o desenvolvimento intelectual de muitos alunos, "suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas e não socialmente facilitadas" (Vygotski, 1999, p. 168).

Nas entrevistas com as professoras do 1º ano podemos perceber o que Vygotski relata: "Na hora do Projeto "Ler e Escrever" a classe fica uma desordem, as crianças conversam muito, levantam dos lugares, tudo isso por causa da proposta de interação".(fala da professora do 1º ano).

Já a aluna pesquisadora que está em processo de formação afirma: "O livro do projeto tem coisas bem interessantes e que chamam a atenção das crianças. É um projeto rico, mas tem professores que não sabem aplicar, o que está escrito no livro não é o que está sendo aplicado na escola, por exemplo, o projeto visa o construtivismo, mas na escola ainda há professores que trabalham da forma tradicional".

Esperamos que esses professores que estão em fase de formação inicial possam aos poucos ir modificando as práticas em sala de aula, pois é considerado fundamental que, durante as atividades na escola, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, a criança tenha possibilidade de falar e argumentar, escutar a opinião dos colegas e do professor, pois normalmente nessa interação, em que as linguagens oral e escrita predominam de forma harmoniosa, ela consegue formar conceitos verdadeiros.

Já nas entrevistas com as crianças do 1º ano percebemos ao perguntarmos sobre o que mais gostam de fazer no Ensino Fundamental, as respostas foram as seguintes:

O que gostam de fazer no 1º ano	Número de respostas
Educação Física	7
Artes	5
Festa Junina	1
Recreio	2
Ficar com a professora	1
Lanche	1
Matemática	5
Escrita	1
Jogar bola	1
Prova	3
Leitura	1

Quadro 57 – O que as crianças mais gostam de fazer na 1º ano?

A Educação Física e as Artes são duas áreas em que ocorrem grande interação das crianças, ao brincar de pega-pega ou pular corda as crianças se comunicam umas com as outras pela linguagem corporal. Normalmente durante essas atividades, as crianças estão mais livres para se expressar e se comunicar com os outros colegas.

Para Pimentel (2004, p. 73) quando as crianças interagem mutuamente para a realização de seus projetos e atividades, abre-se caminho para auto-regular o comportamento, detectar lacunas e encontrar alternativas na formulação de uma mesma ideia e agregar outras sugeridas pelos colegas.

Por outro lado, quando sugerimos que as crianças do 1º ano falassem sobre o que menos gostam, o que apareceu com mais frequência foram as atividades relacionadas à leitura e escrita (5 crianças-33%).

Esse fato demonstra, que as atividades de leitura e escrita do Ensino Fundamental estão sendo ensinadas, muitas vezes, de forma equivocada.

Copiar da lousa a lição não tem mais sentido para a maioria das crianças, mesmo sendo essa maneira que a professora considere como a mais eficaz para que todas aprendam "rápido" a escrita e a leitura.

Rabinovich (2007, p. 29) observa que as crianças estáticas, sentadas ou em fila, apenas copiando e reproduzindo conhecimentos fornecidos pelo professor não se encaixam no ambiente do século XXI. Um grupo disciplinado não é aquele que se mantém calado, mas que se encontra envolvido com as atividades propostas, mostrando competência para criar e construir seus próprios conhecimentos, a partir da interação com o professor, com as outras crianças e com os objetos que fazem parte do ambiente escolar.

Pimentel (2004, p. 72) sugere algumas estratégias para que ocorra interações mais efetivas no ambiente de sala de aula, como, por exemplo, a variabilidade das propostas, os procedimentos e os recursos desenvolvidos pelo professor durante as atividades, apresentar tarefas em pequenos grupos, em duplas ou individualmente; propor atividades distintas e complementares entre os componentes de um mesmo grupo, garantir a diversidade de materiais entre outras estratégias que o professor pode criar para que ocorra interações entre as crianças e com os adultos também.

Durante as observações na sala do 1º ano, percebemos que as crianças ficavam muito felizes quando sentavam nas carteiras "de outro modo" que não fosse em fileira, muitas até diziam: "hoje vai ter atividade do Projeto"(referindo-se ao Projeto Ler e Escrever).

Mesmo a professora não se mostrando satisfeita com a configuração da proposta do Projeto, ela era atenciosa durante as atividades, oferecendo auxílio às crianças que não compreendiam a tarefa e, as crianças aproveitavam cada momento, pois era a possibilidade de interagirem com os outros colegas, trocarem ideias e até materiais.

Na interação da professora do 1º ano com as crianças, ela demonstra na maior parte do tempo estar preocupada com a alfabetização das crianças e por esse motivo, escuta pouco as necessidades e interesses delas em detrimento da aceleração da aprendizagem da escrita e esse fato revela um estilo autoritário e dominante. Por outro lado, a aluna pesquisadora do 1º ano, por estar em processo de formação, mostra-se mais sensível aos interesses do

grupo e disponível em auxiliar as crianças que apresentam maior necessidade durante o processo de aprendizagem.

Em relação às professoras da Educação Infantil, a da manhã demonstra ser sensível aos interesses e às necessidades das crianças, ela fala com as crianças, usando tom de voz normal. Quando tem disponibilidade ela participa dos jogos e brincadeiras das crianças e até propõe outros durante os recreios. Em alguns momentos ela estimula a autonomia e seu estilo não é autoritário.

A professora que ministra aula no período da tarde já tem uma postura diferente, e esse fato se dá por ela ministrar aulas no Ensino Fundamental também. Ela atua de forma mais autoritária e as atividades propostas não levam em conta os interesses das crianças, mas ela é sensível para escutar a experiência de outros educadores, no caso, a pesquisadora desse projeto que teve uma relação estreita com ela durante alguns anos da sua vida profissional.

Ela não participa das brincadeiras das crianças e o o recreio é o único espaço em que esses momentos ocorrem. Na sala de aula do período da tarde há pouco encorajamento para as crianças resolverem os conflitos sozinhos e assumirem a responsabilidade acerca de seus atos.

No entanto, quando perguntamos para as crianças da Educação Infantil durante a entrevista do que sentirão saudades quando ingressarem no Ensino Fundamental, a maioria respondeu da professora, conforme quadro abaixo:

Do que as crianças sentirão saudades?	Número de crianças
Da professora (tarde)	8
Da professora (manhã)	6

Quadro 89 - Do que as crianças sentirão saudades?

Já no Ensino Fundamental quando perguntamos para as crianças do que sentem mais falta em relação à Educação Infantil, a maioria respondeu que sentia falta da professora, como mostra o quadro a seguir:

Do que as crianças sentem falta	Número de respostas
Das aulas (atividade e lições)	5
Das brincadeiras	5
Da professora	9
De tudo	2
Do lanche	5
Do campinho de futebol	3

Parquinho	2
Amigos	2
Assistir aos filmes	1

Quadro 56 – Do que as crianças sentem falta?

Podemos perceber que mesmo com postura mais rígida ou mais sensível as professoras cativam as crianças e deixam saudades quando estas passam para outros níveis de ensino. O professor é aquele que vive com as crianças suas emoções, suas aquisições intelectuais, que sugere bons hábitos de higiene e respeito com os outros, enfim...é aquele que vive junto com os alunos suas conquistas.

Nicolau (2004, p. 146) pondera que "as atividades desenvolvidas pelo professor na Educação Infantil são sempre muito importantes. A proposta pedagógica construída pelo professor reflete a compreensão, a imagem e as representações que eles têm da criança [...] suas relações com as famílias e a comunidade [...] e com o mundo, em geral".

7.2.1.3.Planejamentos, projetos e atividades

Durante as observações e entrevistas com as professoras e com os gestores da Educação Infantil, pudemos esclarecer alguns pontos, que hoje, na área da educação geram dúvidas: o planejamento das atividades e o trabalho com projetos.

Na Educação Infantil, as professoras fazem planejamento levando em consideração as especificidades das crianças da sua sala de aula, mas não há nenhum trabalho em conjunto com as outras professoras do 3º estágio, pois alegam que suas turmas são muito diferentes, principalmente pelo fato de algumas ficarem na escola em período integral e outras, em período parcial (manhã ou tarde).

A reunião pedagógica das professoras é dividida por turno e por este motivo, os planejamentos são diferenciados, pois há raros momentos em que as duas professoras se encontram.

Durante as observações, não percebemos a realização de projetos, apenas atividades relacionadas com temas específicos, como, por exemplo, folclore, datas comemorativas, etc.

Na entrevistas com as professoras da Educação Infantil tentamos entender melhor como ocorrem os planejamentos da escola e as respostas foram as seguintes:

Professora 1 (EMEI)	Nós temos o projeto PEA (Projeto Especial de Ação) que está baseado no brincar. Já estamos trabalhando três anos com esse projeto e temos também os planejamentos anual e semestral e cada professor tem o seu planejamento individual que desenvolve do jeito que achar melhor.
Professora 2 (EMEI)	A EMEI tem uma proposta pedagógica baseada nos Referenciais da Educação Infantil, no brincar e aprender brincando.

Quadro 35 – A presença (ou não) de proposta pedagógica da instituição

Percebemos pelas respostas que há diversidade de planejamento, mesmo trabalhando no mesmo nível de ensino; as professoras possuem uma visão diferenciada de projetos e atividades.

A professora 1 entende como projeto atividades de longo prazo, como no caso citado, de duração de 3 anos, baseados em temas amplos, como, por exemplo, "o brincar". O brincar é algo que deve permear todas as áreas de conhecimento da Educação Infantil e não, ser apenas um projeto de trabalho.

O trabalho com projetos caracteriza-se pela escolha de um tema de interesse do grupo e possibilita a integração das áreas do conhecimento, evitando a fragmentação. Propõe desafios, desperta a curiosidade e permite à criança confrontar suas hipóteses com o conhecimento historicamente constituído, caminhando assim, gradativamente, para a construção de conceitos científicos.

Trabalhar com projetos significa dar aos alunos a oportunidade de aprender a fazer planejamentos com o propósito de transformar uma ideia em realidade. A aprendizagem se dá durante todo o processo e não envolve apenas conteúdos. Através do trabalho com projetos, as crianças aprendem a conviver, a negociar, a buscar e selecionar informações e a registrar tudo isso. E o resultado de um projeto pode ser uma ação ou um produto. À medida que a criança interfere no projeto, ela o faz através da sua história de vida, e esta liga à história familiar, que traz consigo uma história do grupo a que pertence.

A professora 2 da Educação Infantil teve uma resposta semelhante à professora 1: ela afirmou que a escola tem um proposta pedagógica "baseada

nos Referenciais da Educação Infantil, no brincar e aprender brincando". No entanto, não relatou a presença de projetos específicos ou a forma de elaboração do seu planejamento.

Nas observações realizadas na Educação Infantil percebemos que o discurso das professoras condiz com a suas práticas em sala de aula. Durante os seis meses que permanecemos na escola, não observamos nenhum trabalho com projetos e as atividades eram relacionadas com as datas comemorativas.

O brincar fazia parte do cotidiano das crianças, mas apenas em situações específicas, como por exemplo, no recreio (turma da manhã e tarde) e em alguns momentos em sala de aula, como foi o caso do dia em que as crianças confeccionaram o dominó, brincaram de amarelinha (turma da manhã) e em dias de chuva, em que não usam o parque externo e realizam as brincadeiras no salão em que há uma piscina de bolinha e fantasias para as meninas (turma da manhã).

Já no Ensino Fundamental, quando perguntamos para as professoras sobre a existência de uma proposta pedagógica e de trabalhos com projetos, as respostas foram as seguintes:

Professora	Não. Aqui cada um trabalha como quer. Aqui deveria ser trabalhado o construtivismo, pois o governo dá subsídios através do Projeto Ler e Escrever, mas não é cumprido. Trabalhamos com 40 crianças na sala de aula, o espaço é muito limitado. Quando trabalhei na Fundação Bradesco havia cantinho para leitura, cantinho da matemática... Aqui não tem nada, há muitos alunos em cada sala.
Aluna pesquisadora	Não tem! Tem professores que trabalham muito bem, mas também tem outros que não fazem nada. Esse projeto do Estado (referindo ao Ler e Escrever) é uma fachada, não são todos que seguem.

Quadro 67 – Você sente que a escola tem uma proposta pedagógica? Poderia me dar exemplos que indicam a existência e/ou não de uma proposta pedagógica?

As respostas das professoras traduzem realmente o que ocorre no dia a dia na sala do 1º ano. Existe um projeto da rede estadual de Ensino denominado "Ler e escrever", mas que não é seguido pela professora na forma como deveria.

Os professores não são envolvidos no momento da elaboração das propostas, eles apenas têm que cumprir os conteúdos que são exigidos nos livros, que foram planejados pelos assessores das diretorias de ensino.

Ela ainda continua a ensinar do modo que acha mais coerente, provavelmente do jeito que ela aprendeu a ler e a escrever, pois diariamente coloca o alfabeto ou os numerais para as crianças copiarem e ensina a leitura e a escrita pelo método da memorização das sílabas: BA, CA, DA, etc.

Podemos verificar tal episódio numa cena ocorrida durante as observações na sala de 1º ano: Após alguns minutos, a professora do outro 1º ano aparece à porta da sala com um livro didático e disse para a professora Lia: “O que você acha de dar essa atividade para as crianças?”. A atividade consistia em escrever o nome de algumas figuras - bola, pato, uva, dado, etc.(planejamento)

A professora Lia respondeu: “Eu acho ótimo!”.

As atividades diariamente eram focadas em cópias de palavras, com exceção das tarefas propostas na apostila do projeto "Ler e Escrever".

O programa “Ler e Escrever”⁴⁷ desenvolve projetos visando reverter o quadro de analfabetismo e de alfabetização precária dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino.

No entanto, na escola de Ensino Fundamental pesquisada cada um trabalha como quer, há uma orientadora que realiza reuniões diárias de uma hora após o período das aulas para orientar as professoras, mas essa mesma coordenadora não observa o trabalho de perto, não entra nas salas de aula para verificar o que está sendo ensinado.

As professoras do Ensino Fundamental também relatam como ocorre a participação dos gestores da escola:

Professora	Na verdade, o diretor está envolvido em dirigir, fazer a parte burocrática da escola. A coordenadora é uma pessoa bastante envolvida, todos os cursos que a DE [Diretora de Ensino] faz ela repassa para as professoras, mas e aí? E quando um aluno tem dificuldade de aprendizagem? A gente não expõe na reunião de professores os problemas da sala de aula. Nós, professores, lemos a proposta do projeto Ler e Escrever. Assistimos às aulas que a coordenadora nos dá sobre os cursos que ela faz na diretoria de ensino. Quando surge alguma emenda, alguma mudança em relação à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) o diretor nos informa. Na verdade, esta escola não sabe lidar com alguns problemas. Não tem nenhum projeto diferenciado para as crianças mais novas. Desenvolvemos aula de reforço para as crianças com dificuldade de aprendizagem, mas surgiu esta proposta porque os professores estão de “olho” no bônus.
-------------------	---

⁴⁷ Essas informações foram retiradas do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2009.

⁴⁷ <http://saesp.fde.sp.gov.br/2010/>.

Aluna pesquisadora	Envolvidos eles estão, mas acho que deixa a desejar. Falta material, tem coisas que acontecem que passam despercebidos, tipo o problema de indisciplina de alguns alunos: um professor joga para o outro e a coordenação não toma nenhuma atitude. Em relação à sala de aula fica a critério do professor, eu vejo a coordenação cobrando a sondagem, mas o resto eu não sei, pois não participo das reuniões de HTPC [reuniões pedagógicas].
--------------------	---

Quadro 75 – A coordenação e direção da escola estão envolvidas no trabalho realizado no 1º ano? Como? Com que frequência? Dê exemplos?

A partir das respostas, podemos perceber que o diretor e a coordenadora orientam, mas não acompanham de perto o trabalho dos professores e este é o motivo que "aqui cada um trabalha como quer", como diz a professora do 1º ano.

Libâneo (2001, p. 181) pondera que dentre as atribuições do diretor está a de "supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola, bem como as atividades com os pais e com a comunidade [...]".

Na escola pesquisada, o diretor cuida apenas da parte administrativa, pois ele relata que " Há muito excesso de trabalho administrativo e eu não consigo acompanhar o pedagógico como deveria".

Libâneo (2001, p. 181) ainda observa que o diretor deve "organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como, fazer o acompanhamento, a avaliação e o controle da sua execução".

O diretor da escola de Ensino Fundamental afirma que "com os professores eu acho que precisa ter um contato maior de coordenação e direção dentro da sala de aula".

A coordenadora pedagógica por sua vez, tem a função de integrar e articular o trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino (Libâneo, 2001, p. 183).

A fala da professora pesquisadora retrata um pouco como é o trabalho da coordenação " Em relação à sala de aula fica a critério do professor, eu vejo a coordenação cobrando a sondagem⁴⁸,"

⁴⁸ A Sondagem são atividades individuais dos alunos relacionadas que dimensionam o nível de cada um em relação à leitura e escrita.

Portanto, a partir da escuta das professoras e da direção do fundamental podemos perceber que há lacunas no planejamento e na proposta pedagógica da escola.

Os gestores assumem não ter tempo para acompanhar o trabalho dos professores de perto e estes, acabam fazendo do jeito que aprenderam na escola ou na universidade, como sendo a melhor maneira de ensinar as crianças.

7.2.1.4. Participação e avaliação das crianças

Nessa parte da análise, nos concentraremos nas vozes das crianças a respeito da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

De acordo com Formosinho e Araújo (2008, p 19), as crianças podem participar como agentes ativos dos processo de investigação. A participação das crianças pode ser promovida por meio de observação e registro, produções das crianças e entrevista. Para as mesmas autoras (2008, p. 16), a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente levada em conta no processo de investigação.

No caso dessa pesquisa, relataremos pontos que chamaram atenção durante as observações e articularemos com o discurso das crianças que frequentaram o infantil e após, seis meses ingressaram no Ensino Fundamental.

Nos meses em que permanecemos em contato direto com as crianças do 3º estágio, percebemos que todas chegavam felizes na escola, relacionavam-se bem entre si, e todos mostravam-se afetivos com a professora.

Independente das atividades que eram propostas, todos faziam-na com entusiasmo, mesmo aqueles que apresentavam maiores dificuldades em executá-la no tempo disponibilizado pelas professoras.

O dia a dia das crianças na escola era tranquilo, em poucas situações ocorriam conflitos, que geralmente eram solucionados de forma diferenciada pela professora da manhã: a mais sensível que procurava conversar com as crianças e entender o motivo de determinadas atitudes disruptivas e, pela professora da tarde que já colocava a(s) criança(s) que

apresentavam comportamentos inadequados para “pensar” no banco durante 5 minutos.

As situações de conflitos aconteciam normalmente no momento de recreio ou na hora do lanche, situações em que as crianças estavam mais livres para escolher as suas brincadeiras.

Mesmo assim, a escola era um lugar mágico para elas, local em que brincavam com os amigos, aprendiam coisas novas, se alimentavam e tinham a possibilidade, em alguns momentos de expressar seus sentimentos.

Essa fato, se refletiu diretamente quando fomos escutar as crianças sobre alguns aspectos relacionados à Educação Infantil, pois a voz da criança para Formosinho e Araújo (2008, p 79) é "a expressão da opção pedagógica em curso [...]".

Na entrevista tínhamos o intuito de saber se as crianças iriam sentir saudades da Educação Infantil quando ingressassem para o 1º ano e as respostas foram as seguintes:

Vão sentir saudades da EMEI	Não vão sentir saudades da EMEI
12	0

Quadro 11 – Sentimento de saudades em relação a EMEI (Tarde)

Vão sentir saudades da EMEI	Não vão sentir saudades da EMEI
10	0

Quadro 12 – Sentimento de saudades em relação a EMEI (manhã)

A partir das respostas das crianças percebemos que todas sentirão saudades da Educação Infantil, mas do que elas sentirão mais falta?

Do que as crianças sentirão saudades?	Número de crianças
Dos amigos	8
Dos brinquedos	5
Das lições	3
Das atividades que aprendeu na EMEI	1
Da professora	8
Da diretora	1
Da escola toda	4
Do parque	2
Da sala de aula	1

Quadro 13 – Do que as crianças da turma da tarde sentirão saudades?

Do que as crianças sentirão saudades?	Número de crianças
Dos amigos	6
Dos brinquedos	3
Da professora	6
Das outras pessoas da escola	1
Do refeitório	2
Do parque	5
Da piscina de bolinha	3
Do futebol	1
Do lanche	1

De assistir DVD	1
De brincar com bola	1

Quadro 14 – Do que as crianças da turma da manhã sentirão saudades?

As respostas das crianças da turma da manhã e da turma da tarde foram muito semelhantes, pois independentemente das atividades propostas, e da postura das professoras, é dessa figura que sentirão saudades, além dos brinquedos, do parque e dos amigos.

No ano de 2009, repetimos essa mesma pergunta para as crianças que ingressaram no 1º ano, ou seja, perguntamos do que sentiam mais falta em relação à Educação Infantil e as respostas foram as seguintes:

Do que as crianças sentem falta	Número de respostas
Das aulas (atividade e lições)	5
Das brincadeiras	5
Da professora	9
De tudo	2
Do lanche	5
Do campinho de futebol	3
Parquinho	2
Amigos	2
Assistir aos filmes	1

Quadro 56 – Do que as crianças sentem falta?

A partir das respostas, podemos reafirmar que a figura da professora da Educação Infantil é muito importante para as crianças, pois, entre inúmeras características, ainda, as professoras na Educação Infantil possuem afeto para com as crianças. E isso é fundamental no processo de aprendizagem.

Hargreaves (1997, p. 12) citado por Day (1999, p. 23) afirma que

Um bom ensino não depende apenas do fato de ser ou não eficiente, de se desenvolverem competências, de se dominarem determinadas técnicas ou de possuir o tipo de conhecimento adequado. O bom ensino também implica um trabalho emocional. Está imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria.

Esse é o grande diferencial de muitos professores que atuam com as crianças pequenas, a afetividade e a paixão em estar naquele lugar e fazer mudanças na vida de uma criança.

Outras perguntas surgiram no decorrer da entrevista com as crianças do 3º estágio que retratavam o quanto conheciam sobre o Ensino Fundamental I e o que esperavam desse novo nível de ensino, como, por exemplo, quando questionamos se eles conheciam algo sobre as atividades do 1º ano e as respostas foram as seguintes:

Conhece as atividades do 1º ano	Não conhece as atividades do 1º ano
7	5

Quadro 15 – Conhecimento das crianças da tarde em relação às atividades do Ensino Fundamental I

Conhece as atividades do 1º ano	Não conhece as atividades do 1º ano
0	10

Quadro 16 – Conhecimento das crianças da manhã em relação às atividades do Ensino Fundamental I

Na turma da tarde, 7 crianças disseram conhecer alguma coisa que acontece no 1º ano, como as aulas de matemática, de leitura e escrita, inglês e os esportes. Já na turma da manhã, nenhuma conhece sobre tais atividades. Esse motivo se dá pelo fato de as crianças da tarde terem irmãos que estudam no Ensino Fundamental I e como consequência terem acesso a essas escolas.

Já as crianças da turma da manhã na sua maioria possuem irmãos menores ou mais velhos que já trabalham e, por esse motivo mostram um desconhecimento do que acontece no 1º ano.

Escutar das crianças o que gostariam de aprender no 1º ano também estava no nosso roteiro de entrevista, pois ouvir sobre as expectativas futuras de aprendizagem auxilia no momento dos professores da Educação Infantil conversarem sobre a passagem para o Ensino Fundamental.

Na turma da tarde, a maioria das crianças gostaria de aprender a escrever e a ler e grande parte a fazer continhas. As crianças da turma da manhã mostraram as mesmas expectativas de aprendizagem em relação ao 1º ano: a maioria gostaria de aprender a ler e a escrever e fazer contas de matemática.

O que as crianças gostariam de aprender no 1º ano?	Número de crianças
Matemática (“fazer continhas”)	4
Mexer no computador	1
Futebol	1
Aprender meu nome completo	1
Desenho	1
Escrever	8
Ficar mais esperto	1
Aprender a obedecer	1
Ler	8
Fazer lição	3
Fazer lição de casa	1
Aprender a fazer coisas certas e não erradas	1
Fazer capoeira	1
Comer de garfo e faca	1
Aprender um monte de coisas legais	1

Falar inglês	1
--------------	---

Quadro 18 – O que as crianças da tarde gostariam de aprender no 1º ano?

O que as crianças gostariam de aprender no 1º ano?	Número de crianças
Matemática (“fazer continhas”)	3
Fazer lição de casa	1
Brincar de pega-pega	1
Escrever (“igual aos meninos grandes”)	4
Brincar no parque	1
Aprender a obedecer	1
Ler	3
Estudar	1
Falar inglês	2
Educação Física	1
Um monte de coisas	1

Quadro 19 – O que as crianças da manhã gostariam de aprender no 1º ano?

No entanto, após seis meses aproximadamente, quando perguntamos para as mesmas crianças, o que mais gostavam de fazer no 1º ano, as respostas foram as seguintes:

O que gostam de fazer no 1º ano	Número de respostas
Educação Física	7
Artes	5
Festa Junina	1
Recreio	2
Professora	1
Lanche	1
Matemática	5
Escrita	1
Jogar bola	1
Prova	3
Leitura	1

Quadro 57 – O que as crianças mais gostam de fazer no 1º ano?

Para comprovar a resposta anterior, perguntamos para as crianças também, o que menos gostam de fazer no 1º ano:

O que menos gostam de fazer no 1º ano	Número de respostas
Artes	5
Lanche	1
Pular corda	2
Leitura	2
Língua Portuguesa	2
Faltar na escola	1
Alfabeto	1
Das férias	1

Quadro 58 – O que as crianças menos gostam de fazer no 1º ano?

Das 15 crianças que participaram da pesquisa, 5 afirmaram não gostar de atividades relacionadas a área de leitura e escrita, e a outra maioria afirmou não gostar das aulas de artes também.

A partir das respostas das crianças notamos que o interesse e a motivação que elas tinham em aprender a ler e a escrever quando estavam na Educação Infantil foi desaparecendo quando ingressaram no Ensino Fundamental? O que será que aconteceu em apenas seis meses? Será que eles esperavam que a leitura e a escrita fosse dada de uma forma mais lúdica? A professora utilizou as estratégias adequadas durante as suas aulas?

A leitura ocorria da mesma forma que as outras tarefas: a professora na frente com o livro e as crianças sentadas nas carteiras atentas à história. Não observamos em nenhum momento, uma roda de história ou a leitura em outro ambiente que não fosse o da sala de aula. Segue uma cena em que ocorreu a leitura de histórias no 1º ano A:

Antes de iniciar as leituras, a professora escrevia o nome da história na lousa, como ocorreu no caso abaixo:

A professora começa escrevendo: 'LEITURA: A ASSEMBLEIA DOS...''.

Antes de a professora terminar de escrever o título da história, a criança J. disse: "Professora, naquele dia que você faltou, o Diego [inspetor] leu a *Assembleia dos Bichos* para a gente".

A professora apagou o nome do livro da lousa e ficou pensativa.

Algumas crianças perguntaram: "E agora?".

A professora respondeu: "Vou escolher outro livro".

Nesse instante, a professora foi até o seu armário e pegou o livro do Programa "Ler e Escrever" (esse livro possui histórias curtas e não tem ilustrações).

A professora disse: "Vamos ler a história 'O leão e o ratinho'".

A professora escreveu o título da história na lousa e as crianças copiaram.

Nesse instante, a criança A. disse para a criança G.: "Olha, sua garrafa de água é do ABC!".

A criança G. olhou para sua garrafa, percebeu que estava escrito o alfabeto e disse para a professora: "Olha, pro, minha garrafa tem o ABC!".

A professora olhou para G. e não respondeu.

A professora disse para as crianças: “Vamos cruzar o braçinho e ouvir a história”.

A professora continuou: “Hoje eu vou ler uma fábula”. E, assim, ela começa a leitura.

Ela leu a história de frente para as crianças e em determinado momento perguntou: “Como faz o leão?”.

E as crianças fizeram o som do leão.

A professora continuou a história até o final sem fazer mais nenhuma intervenção e, após terminar, perguntou para as crianças: “O que vocês entenderam da história?”.

A criança G. respondeu: “O leão ficou amigo do rato!”.

A criança Gui disse: “Lê de novo!”.

A professora respondeu: “Não!”.

As atividades de escrita também ocorriam do mesmo modo, todos os dias: a escrita do cabeçalho, do nome da professora, do próprio nome e a aprendizagem de sílabas seguida da escrita de lista de palavras que se relacionavam com tal sílaba aprendida no dia.

As crianças sentiam-se felizes com as suas conquistas, mas infelizmente o modo de aprender a ler e escrever poderia ter sido de outra forma.

Além de trabalhar com palavras e textos que são interessantes e fazem parte do universo das crianças, o professor deve utilizar também como estratégia no Ensino Fundamental I, o lúdico, ou seja, utilizar jogos e brincadeiras, pois estes contribuem muito para a aprendizagem da leitura e da escrita e demonstram também uma continuidade da aprendizagem iniciada na Educação Infantil.

A sala de aula do Ensino Fundamental, assim como ocorre na Educação Infantil, pode ter cantos lúdicos com cartazes informativos construídos pelas próprias crianças, uma biblioteca com livros, revistas, enciclopédias e gibis, jogos de construção, memória, dominó e quebra-cabeça que também pode ser confeccionado pelos próprios alunos, entre outros. Os ambientes externos também podem ser ricos de informações escritas.

Oliveira (2008, p. 151) reforça essas ideias quando afirma que "além de tarefas que fazem pouco sentido para as crianças, elas ficam a maior parte do tempo seguindo as instruções do professor e têm pouca oportunidade de criar". Um indicador desse acontecimento é o fato de imediatamente após a professora terminar uma explicação sobre a tarefa a ser realizada, os alunos fazem questões como: "O que é para fazer, professora?". E durante a execução da tarefa pedem para que a professora diga qual é o próximo passo: "Eu já copiei, e agora o que eu faço?".

Essas falas demonstram a falta de autonomia que as crianças têm até para pensar. Parece que hoje elas apenas seguem instruções, tendo pouca participação ativa no processo de aprendizagem.

As crianças, durante a entrevista mostraram não gostar das atividades propostas pela professora em relação à leitura e a escrita, mas por outro lado quando perguntamos se elas gostavam de ouvir histórias, de maneira geral, sem focar no Ensino Fundamental, 100% afirmou gostar dessa atividade e até relataram as suas preferências:

História preferida	Número de respostas
Chapeuzinho Vermelho	3
História de Jesus	1
Bela e da Fera	1
Rei Leão	5
Tio Patinhas (gibi)	1
Branca de Neve	3
Aladdin	2
Os três porquinhos	2
História do Dinossauro	1
Mônica (gibi)	1
História do relâmpago	1
Princesas	1
Soldadinho de Chumbo	1

Quadro 62 – As histórias preferidas das crianças

Podemos perceber pelas respostas, a variedade de histórias que as crianças conhecem, principalmente aquelas relacionadas ao contos de fadas, mas infelizmente esse repertório elas adquiriram fora do ambiente escolar, pois durante as observações e entrevistas com as crianças e com a professora do 1º ano, verificamos uma pobreza no repertório das histórias escolhidas pela professora e principalmente uma desvalorização de tal atividade, restringindo

apenas aos momentos finais da aula em que faltavam poucos minutos para a saída das crianças.

Seguem as respostas das crianças em relação ao repertório de histórias lidas durante as aulas:

História preferida que a professora contou	Número de respostas
As piores das bruxas	1
O Leão e o Ratinho	5
Soldadinho de Chumbo	5
História da Mônica	2
Menino Maluquinho	1
Ali Babá e os 40 ladrões	1

Quadro 64 – As histórias preferidas das crianças contadas pela professora

Além do pobre repertório, a professora durante entrevista ainda afirmou: "[...] eu cantava bastante e lia historinhas, mas percebi que eles não gostam de histórias, pois ficam interrompendo toda hora".

Kleiman (2008, p. 41) sugere que o adulto durante uma leitura de histórias deve dirigir a atenção da criança para o livro, com perguntas (o quê?, quando?), tratar a figura bidimensional como se fosse tridimensional, estabelecendo rotinas para que a criança fale dos objetos dos acontecimentos da história. Com todo esse estímulo, a criança tem familiaridade com a mais importante estrutura de turnos na sala de aula: iniciação, resposta, avaliação, isto é, a criança aprende uma maneira de falar informativamente sobre o livro e a escrita que, logo depois, a escola retoma na interação grupal.

Além de usar tal estrutura como Kleiman (2008) sugere, ressalta a importância da professora ler histórias que fazem parte do interesse das crianças e das características da faixa etária e, nesse caso das crianças do 1º ano, as histórias preferidas são os contos de fadas e as fábulas, em que a criança utiliza sua imaginação e a criatividade, passa a interagir, a ouvir e ser ouvida, enfim, a criar um significado para si e para o mundo em que vive.

7.2.2. Aspectos centrais que envolvem o funcionamento das instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I

A partir das observações e entrevistas realizadas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I percebemos que o funcionamento das duas escolas são semelhantes em alguns aspectos e diferem em outros.

Relataremos nas linhas posteriores, essas semelhanças e as diferenças em relação, principalmente, à participação dos pais e da comunidade; gestão de recursos humanos e materiais; clima relacional; sinais de qualidade e planos de integração e adaptação das crianças e as oportunidades de formação e desenvolvimento profissional.

7.2.2.1. A participação dos pais e da comunidade

Nesta pesquisa, pudemos perceber que a escuta e a participação das famílias no momento da passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi muito importante, principalmente por ser a família o grande suporte das crianças na hora de lidar com o novo e com o desconhecido, no caso o início de um novo ciclo.

Nos meses em que estivemos em contato com as escolas e com as famílias, pudemos notar uma participação pouco estreita dos pais e da comunidade no cotidiano escolar.

Na Educação Infantil, o contato era basicamente nos momentos de entrada e saída da escola, quando as mães que tinham necessidade podiam conversar com as professoras, sobre assuntos relacionados aos filhos, principalmente sobre aqueles ligados aos aspectos atitudinais das crianças. No entanto, poucos aproveitavam dessa oportunidade e apenas deixavam seus filhos na porta da sala e se retiravam para trabalhar.

As famílias também eram convidadas a participar das reuniões trimestrais (duas no primeiro semestre e duas no segundo), mas não eram todos que compareciam nesse momento. Na reunião do 3º estágio da tarde, dos 35 pais, apenas 20 participaram da reunião. Já no 3º estágio da manhã, a assiduidade foi maior, ou seja, 24 pais estavam presentes e apenas 8 faltaram.

No Ensino Fundamental o quadro se repetia, pois os únicos momentos de contato das famílias com a escola ocorriam nas reuniões de pais, que aconteciam menos vezes ao ano. Os assuntos tratados eram basicamente informações gerais como: o uso de uniforme e material adequado para as atividades, feriados, pontualidade na chegada da escola, etc. Não havia nenhum tipo de orientação a respeito da proposta pedagógica do 1º ano,

principalmente a respeito antecipação da entrada das crianças com seis anos no fundamental.

Durante a pesquisa, pude presenciar uma reunião de pais em cada turma (3º estágio da manhã e 3º estágio da tarde). No Ensino Fundamental não presenciei reunião no 1º semestre de 2009, mas pelo fato de ser professora da escola, conheço o procedimento das reuniões.

Na Educação Infantil, as professoras colocam a pauta da reunião na lousa para os pais se familiarizarem com os assuntos que serão tratados, normalmente esses são apenas informativos, como, por exemplo, a importância de usar uniforme, os feriados, pagamento de passeio, entre outros assuntos informativos.

Após a pauta, fazem a leitura de um texto, escolhido por elas como forma de sensibilizar os pais sobre determinado assunto. No caso das reuniões observadas, a professora da tarde leu um texto sobre o sono e, a da manhã, sobre limites.

Abaixo segue uma breve descrição do momento da reunião da turma da tarde: "A professora inicia a reunião com a leitura de um texto sobre o sono e diz aos pais que esse texto é para as crianças que ficam no período integral (o que não é o caso dos alunos dessa sala), mas ressalta que o cochilo da tarde é importante para todas as crianças. Ela afirma que muitos pais acreditam que o sono da tarde prejudica o sono da noite, o que não é uma verdade, segundo a fala da professora".

A professora fala também sobre os filmes, histórias e jogos violentos que as crianças trazem para escola e afirma que esse tipo de material contribui para que as crianças se tornem adultos agressivos. Pede aos pais para que tenham cuidado na escolha dos filmes, pois eles influenciam na personalidade das crianças.

No final da reunião, os pais olham as atividades das crianças e respondem a uma avaliação para a escola sobre a satisfação em relação às questões administrativas e pedagógicas da EMEI, como por exemplo, a limpeza do espaço, a variedade da merenda e sugestões de melhoria para o funcionamento da escola.

Antes de encerrar a reunião, a professora pergunta se alguma mãe quer falar algo sobre os assuntos tratados na reunião.

Durante a reunião, os pais apenas escutam as informações da professora. Eles não se manifestam em relação às questões colocadas em pauta. Todas as reuniões da escola têm apenas um caráter informativo, e isso parece que restringe a participação das famílias.

Já na turma da manhã, a professora falou sobre autoridade e valores. Segue uma parte da fala dela no momento da reunião: "desde o ano passado, algumas crianças da creche vêm para a EMEI, pois os pais trabalham o dia todo. As crianças têm direito à escola, mas a família deve estar presente na educação do filho, deveria ser um trabalho de parceria, se o pai não se responsabiliza pela educação do filho, a escola pouco pode fazer: 50% da educação do filho depende da família, se a criança não tiver apoio do adulto jamais desenvolverá seu potencial". Após a leitura do texto e a conversa sobre limites, a professora pergunta aos pais se alguém gostaria de colocar alguma questão e todos ficam quietos.

Depois de passar todos os informativos, a professora nos apresenta e pede para que expliquemos o projeto de pesquisa

Nós falamos sobre o projeto e algumas mães colocaram que gostariam de saber mais sobre o 1º ano.

A professora Tatiana aproveitou a nossa fala para se posicionar também: "A expectativa dos professores do Ensino Fundamental é diferente da expectativa das crianças, o espaço do lúdico e da brincadeira é restrito e a criança fica sentada 5 horas na carteira e tem somente 20 minutos de recreio, espaço onde tem que tomar lanche, ir ao banheiro e brincar (quando sobra tempo). A música, a brincadeira e o movimento fazem parte da aprendizagem da escrita, falta os professores perceberem isso. A criança de 6 anos tem outras necessidades".

A partir das observações das duas reuniões de pais, podemos ressaltar que ambas possuem um caráter apenas informativo, ou seja, os pais escutam os professores e "concordam" com o que dizem, sem apresentar suas dúvidas e opiniões.

A leitura de um texto no momento da reunião poderia ser a abertura para um diálogo entre as famílias e a escola e troca de ideias, no entanto, não há planejamento na escolha desses textos, como, por exemplo, o lido na reunião da tarde que tratava sobre o sono, sendo que as crianças da tarde não dormem na escola.

O único momento de troca presenciado nas reuniões foi quando a professora da manhã falou sobre a passagem das crianças para o 1º ano.

Nesse momento, uma das mães resolveu expressar sua opinião, talvez por ser um tema atual que desperta o interesse das famílias nas quais ocorrem casos de crianças que passam, no momento, pelo processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I: “Um ano na vida da criança faz muita diferença!”.

Nas entrevistas com as mães da Educação Infantil e, posteriormente do Ensino Fundamental também pudemos captar informações sobre participação das famílias no cotidiano escolar, principalmente ao acesso ao trabalho realizado pelas professoras, ao conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, pois as crianças do 3º estágio estavam diretamente influenciadas pela mudança da lei, por ser o primeiro grupo a experimentar na prática essas transformações, além de entender melhor a posição dos pais em relação a essa ampliação:

Em relação ao acesso ao trabalho pedagógicos, as mães da Educação Infantil relataram o seguinte:

Mãe 1(manhã)	<p>Mãe 1: Tenho conhecimento pois eu converso muito com ele, ele fala das atividades que faz, das brincadeiras, o que a professora ensina para ele, sobre educação, não brigar, ser tudo unido... Isso ele fala todo dia para mim, quem bate, que, a professora chamou atenção, sobre a limpeza, que lavou as mãozinhas antes do lanche.</p> <p>Pesquisadora: E sobre as atividades pedagógicas?</p> <p>Mãe 1: Fala quando ele pinta, quando brinca no pátio, quando vai para piscina de bolinha, por isso que eu penso muito que quando ele sair daqui ele pode estranhar muito... Ele fez 6 aninhos agora e se no fundamental a professora colocar a cartilha e um caderno para ele fazer a lição... se for só estudar como é que vai ser? Aqui eles têm o parque...</p> <p>Mãe 1: O meu filho também falou de você [pesquisadora] que você é professora de Educação Física: “Mãe, conheci a professora de Educação Física da Marina Oliveira e ela é muito legal”.</p> <p>No dia que ele não vai no parque ele fala: eu não fui no parque. O parque é um momento importante para as crianças.</p> <p>Mãe 4 (complementa a fala da mãe 1): Acho que o que ela está falando é bem válido, acho que no primeiro ano o choque é bem grande, pois falta justamente isso... o lúdico. Acho que se eles colocarem a Educação Física agora no 1º ano primário, mas de uma forma lúdica (com arco, bola, corda)... eu acho que eles vão se adaptar melhor.</p> <p>Pesquisadora: É importante não só o lúdico na Educação Física, mas um trabalho integrado com o professor de sala. Ele deve saber o que eu estou dando e o professor de Educação Física deve estar sabendo o que o professor de sala trabalha, para que se tenha um trabalho integrado.</p> <p>Mãe 4: A escola deve tentar dar motivação para criança ir... Justamente porque hoje em dia as crianças são muito</p>
---------------------	---

	ativas, eles precisam gastar energia. Essa motivação, essa criatividade e essa energia precisa ser trabalhada. Mãe 1: Já moram em apartamento, não temos muito espaço, você sai com a bicicleta no parquinho, brinca um pouco e volta para casa... Se na escola eles não tiverem um pouco de espaço para brincar eles ficam fechados o dia todo.
Mãe 2(manhã)	Igual a que a Mãe 1 falou: ela conta o que comeu no dia, o que as coleguinhas fizeram.... Pesquisadora: E sobre as atividades pedagógicas? Mãe 2: Ela conta que fez matemática e português. Conta que tem um caderninho. Acho que é por que o irmão ensina matemática para ela em casa... Acho que é a vontade.
Mãe 3(manhã)	Eu tenho pouco conhecimento, pois minha filha só tem duas semanas aqui na escola, mas o pouco tempo que ela está aqui, ela fala que é muito bom. Ele diz que brinca muito, que gosta da professora.
Mãe 4(manhã)	Eu tenho conhecimento, mesmo porque o Erik (nome do filho) veio para o pré alfabetizado e o meu mais velho também, pois eu alfabetizei os dois. A minha filhinha pequena (1º estágio) também já tem noção de espaço, sabe letras. O Erik já sabe ler, ele está superadiantado, ele conta história direitinho, ele conta as coisas direito e o trabalho da professora (3º estágio) é muito bom, não tenho do que me queixar dela, porque no ano passado o Erik teve problema com a professora, ele veio totalmente formatado para escola e em dois dias ela me quebrou tudo... Ele chorava, ele tinha febre, eu tive que cancelar a matrícula dele e refazer... porque ele não queria vir. "Deus no céu e Tatiana (professora 3º estágio) na terra."
Mãe 1(tarde)	Tudo que me comunicam que eu tenho que participar eu participo, acho legal a mãe estar bem ligada em tudo que acontece na escola. Eu me envolvo em tudo que tem, com os trabalhos, as pesquisas. Pesquisadora: Mas o trabalho pedagógico que a professora realiza, vocês têm conhecimento? Mãe 1: Não, o trabalho pedagógico, não. As crianças falam em casa quando a professora manda avisar os pais e quando eu venho na reunião também. Minha filha é muito responsável, qualquer papelzinho que chega ela avisa e quer que leia alto para saber o que está falando. Eu leio para ela e às vezes ela pede para ler de novo, às vezes ela me avisa dos eventos que vai acontecer na escola, pois eu muitas vezes esqueço.
Mãe 2(tarde)	Não... Eles contam mais dos amigos, do que eles estão brincando, mas quando a gente vem na reunião ela sempre mostra. Todos os trabalhos que têm na reunião a gente fica sabendo.
Mãe 3(tarde)	Minha participação também é muito pouca, só nas reuniões e as coisas que vêm na agenda, porque para ele chegar e falar alguma coisa é muito difícil. Tem que ser mesmo por escrito ou nas reuniões.
Mãe 4(tarde)	Eu fico sabendo dos trabalhos nas reuniões e pelos bilhetes, estou sempre por dentro do que acontece

Quadro 47 – Vocês têm acesso ao trabalho realizado na EMEI no último estágio da Educação Infantil?

A partir das respostas das mães, percebemos que inicialmente quando questionamos sobre o conhecimento do trabalho pedagógico realizado na EMEI, elas responderam sobre aspectos relacionados às questões atitudinais, como foi o caso da mãe 1 do período da manhã que diz: "[...] meu filho fala sobre educação, não brigar, ser tudo unido... Isso ele fala todo dia para mim, quem bate, que, a professora chamou atenção, sobre a limpeza, que lavou as mãozinhas antes do

lanche" e também sobre questões relacionadas ao lúdico, como as brincadeiras, os momentos de parque, entre outros.

Apenas a mãe 4 do período da manhã relata diretamente sobre os aspectos pedagógicos, principalmente sobre a alfabetização, mas inclui que parte do conhecimento que seu filho adquiriu vem de casa, pois afirma: "o Erik veio para o pré alfabetizado e o meu mais velho também, pois eu alfabetizei os dois [...]. Ele já sabe ler, ele está super adiantado, ele conta história direitinho, ele conta as coisas direito e o trabalho da professora (3º estágio) é muito bom, não tenho do que me queixar dela".

Já as mães do período da tarde afirmam que a participação delas é restrita apenas aos comunicados da escola e às reuniões de pais.

Já no Ensino Fundamental I, as respostas foram as seguintes:

Mãe 1	Tenho conhecimento porque eu acompanho todos os dias as atividades que são feitas no caderno e venho nas reuniões de pais. O desempenho da M. é muito bom, principalmente agora que ela está começando a se relacionar melhor. Ela já veio para essa escola alfabetizada, pois no último ano da Educação Infantil ela faltou muito na escola, por problemas de saúde e o pai dela alfabetizou em casa.
Mãe 2	Tenho conhecimento sobre o trabalho, ela me fala as coisas que acontecem aqui, eu observo muito o caderno dela. O desempenho dela está bom, mas ela não comenta nada sobre a escola, a única coisa que ela diz é que gosta muito de matemática.
Mãe 3	Muito não. O que eu tenho conhecimento é das lições de casa, quando meu filho mostra o caderno. A professora manda bilhete quando a letra dele está feia, quando ele não faz toda a lição de casa, eu nunca vi tanto bilhete no caderno dele, sabe como é homem, a letra não é bonita igual das meninas que já têm aquela letra linda. Minhas filhas acompanham as atividades do L., elas olham se tem lição de casa e ajudam ele, elas olham os bilhetes também. Eu trabalho e quando chego em casa ele já fez a lição. O desempenho dele está bom, ele lê bastante, tudo ele lê. Eu nem acreditei outro dia quando ele leu para mim, eu até me admirei. Ele não comenta as coisas que acontecem, só quando alguém bate nele. É difícil ele comentar alguma coisa sobre a aula.
Pai 4	Mais por meio de reuniões. Eu acompanho um pouco, pois ela não comenta quase nada da escola. Às vezes, ela mostra o caderno. É durante as reuniões de pais que eu aproveito para conversar com a professora e ela fala que a A. está indo muito bem. Não fico preocupado, pois ela veio com boa base, muita coisa que ela aprendeu foi na EMEI.
Mãe 5	Tenho conhecimento pelo que foi passado nas reuniões. Acompanho o ensino ajudando minha filha nas lições também. Em relação ao desempenho, ela está indo muito bem, ela acompanha tudo que a professora ensina, ela é muito rápida. Ela não faz nenhum comentário da escola, a única coisa que ela fala é que no recreio tem muito barulho e que as crianças não ficam quietas para aprender.
Mãe 6	Tenho conhecimento pelas reuniões. O que foi passado é que as crianças estavam sendo alfabetizadas. Eles aprenderam o alfabeto maiúsculo e minúsculo no 1º semestre. No 2º semestre, eles aprenderam as continhas

	<p>de matemática e a escrever pequenos textos. Eu acompanho as atividades do meu filho, venho falar com a professora, pego e trago ele todos os dias para a escola e ensino a fazer as lições.</p> <p>Em relação ao desempenho dele, ele melhorou bastante depois do reforço, tanto é que ele nem precisou fazer o reforço nas férias.</p> <p>Ele não faz comentários do aprendizado, só diz que as crianças pegam o material dele.</p>
--	---

Quadro 83 – Você tem conhecimento sobre o trabalho realizado com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental? Como ficou sabendo desse trabalho? Você acompanha o trabalho do 1º ano com seu(sua) filho(a)? De que forma? O que você está achando do desempenho do seu filho? Ele faz comentários sobre a escola?

Em relação ao conhecimento do trabalho realizado no Ensino Fundamental, 100% dos pais têm conhecimento das atividades propostas pelo acesso ao caderno (esse caderno é o mesmo utilizado em classe e nas lições de casa). No entanto, a maioria afirma que os filhos não comentam em casa em relação ao trabalho desenvolvido pela professora, apenas fatos relacionados ao próprio comportamento ou ao comportamento dos colegas.

A partir das respostas das famílias da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, percebemos uma diferença em relação aos relatos do trabalho realizado com as crianças: na Educação Infantil, os pais em algum momento da resposta falam sobre a importância das questões atitudinais e das brincadeiras, já no Fundamental o enfoque das respostas está nos conteúdos de alfabetização e matemática.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96, art. 12, parágrafo 6º e 7º) atribui aos estabelecimentos de ensino o dever de trabalharem em conjunto com as famílias e a comunidade, proporcionando a integração destas com a sociedade. Além disso, a escola deve informar aos pais e responsáveis sobre o rendimento e frequência dos alunos e também a proposta pedagógica.

Infelizmente, o que está escrito nos documentos não acontece na prática, pois a partir das observações em reuniões de pais e entrevista com as mães pudemos notar que há pouca informação sobre as propostas pedagógicas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, esse acesso se dá apenas pelo contato com o caderno de lição. Há pouca informação dos professores em relação aos conteúdos e projetos trabalhados nos dois níveis de ensino.

Aquino (2002, p. 40) reforça essas ideias quando coloca que embora os alunos tenham contato quase diário com a família e com a escola, o mesmo não acontece entre os pais e os professores que geralmente se relacionam poucas vezes no ano, quase sempre nas reuniões de pais. Nesses encontros, os temas discutidos são, normalmente, rendimento escolar e questões burocráticas, deixando em segundo plano a possibilidade de trocas valiosas de informações sobre o processo de ensino/aprendizagem

Esses encontros deveriam priorizar o contato mais próximo dos pais com os professores, focando primordialmente os temas relacionados com a educação das crianças, para que um vínculo pais/professores fosse estabelecido, o que diminuiria consideravelmente as atitudes defensivas de ambas as partes, “dando início a um processo participativo e colaborativo de ambas as instituições. Com isso seria possível chegar ao processo de comunicação escolar por meio do exercício da ‘alteridade’, do colocar-se no lugar do outro” (Aquino, 2002, p. 40).

Em relação ao conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a posição dos pais sobre essa ampliação, as respostas foram as seguintes:

Educação Infantil

Mãe 1(manhã)	Não sabia, fiquei sabendo agora na reunião.
Mãe 2(manhã)	Não sabia, meu filho entrou no 1º ano com seis anos para completar sete. Eu sabia que entrava com sete anos no 1º ano.
Mãe 3(manhã)	Não sabia, fiquei sabendo agora.
Mãe 4(manhã)	Já sabia, pelo contato com muitos professores e pela mídia quando surgiu a lei. No começo, fiquei na dúvida, mas as crianças hoje vêm com um “chip diferente”, eles aprendem muito mais rápido e tem uma percepção muito maior. O mundo vai evoluindo, eles vão evoluindo muito. Só precisa ter uma adaptação. Um ano faz toda diferença, não vai ter tanta brincadeira, precisa ter uma dinamização maior para eles se adaptarem aos poucos.
Mãe 1(tarde)	Não, eu fiquei sabendo no começo desse ano, para algumas crianças é bom, para outras ruim, pois nem todas têm uma mente mais aberta, tem uma que aprendem com mais dificuldade. Tem umas crianças que entram na primeira série e aprendem rápido, outras nem com sete anos consegue aprender. Para algumas crianças é bom, mas para outras é ruim... E aquelas crianças que aprendem com dificuldade? Pesquisadora: Mas você ficou sabendo da mudança aqui na escola? Mãe 1: Fiquei, pois minha filha vai fazer 6 anos e vai para a 1ª série no ano que vem.
Mãe 2(tarde)	Eu fiquei sabendo antes pelo jornal e na hora que fiquei sabendo fiquei meio com medo, acho que eles são muito pequenos.
Mãe 3(tarde)	Eu já sabia, pois antes do meu neto ter seis anos eu já achava que ele estaria na 1ª série, aí me informaram aqui

	que só vai com seis. Com o Matheus, eu não sei como vai ser, pois ele é uma criança muito peralta, ele tem uma mente desenvolvida para algumas coisas e para outras não... Eu não sei como vai ser.
Mãe 4(tarde)	Eu tenho. Acho que a criança tem que ir cedo, é importante. Eu sou a favor!

Quadro 46 – Vocês têm algum conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais são suas expectativas em relação à essa ampliação?

Ensino Fundamental I

Mãe 1	Eu tive conhecimento só pela televisão.
Mãe 2	Não. Estou sabendo agora que a senhora me contou.
Mãe 3	Não. Estou sabendo agora.
Pai 4	Não.
Mãe 5	Não.
Mãe 6	Não.

Quadro 80 – Vocês têm algum conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais são suas expectativas em relação a essa ampliação?⁴⁹

A partir das respostas das mães da Educação Infantil, percebemos que 50% já tinham algum conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e dessas que já tinham tal conhecimento, adquiriram pela mídia ou dentro das próprias escolas.

No seu depoimento, a mãe número 4 do período da manhã diz: "No começo, fiquei na dúvida, mas as crianças hoje vêm com um *“chip diferente”*, eles aprendem muito mais rápido e tem uma percepção muito maior. O mundo vai evoluindo, eles vão evoluindo muito. Só precisa ter uma adaptação. Um ano faz toda diferença, não vai ter tanta brincadeira, precisa ter uma dinamização maior para eles se adaptarem aos poucos".

Já a mãe 1 do período da tarde mostra preocupação na sua fala quando afirma: "para algumas crianças é bom, para outras ruim, pois nem todas têm uma mente mais aberta, tem uma que aprendem com mais dificuldade. Tem umas crianças que entram na primeira série e aprendem rápido, outras nem com sete anos consegue aprender. Para algumas crianças é bom, mas para outras é ruim... E aquelas crianças que aprendem com dificuldade?"

Já os pais do Ensino Fundamental mostram desconhecimento em relação à proposta de ampliação do Ensino Fundamental, ou seja, apenas mãe 1 teve conhecimento pela televisão. Nenhum dos entrevistados relatou as expectativas em relação à essa nova configuração, no entanto, apenas um pai

⁴⁹ Intervenção da pesquisadora: **Pesquisadora:** Bom... vou explicar um pouco. O Estado, não só em São Paulo, mas nos outros Estados do Brasil, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos. Em São Paulo, existem mais crianças do que vagas para a Educação Infantil, então muitas crianças tinham poucas oportunidades de frequentar a escola de Educação Infantil. Para garantir que as crianças ingressem na escola com pelo menos seis anos, o Estado aprovou uma lei que permite que a criança entre no Ensino Fundamental com seis anos incompletos, ou seja, ela tem que completar, agora seis anos até o dia 30 de junho do ano de ingresso.

mostra não encontrar vantagem no fundamental de nove anos, alegando que " seria melhor ter pré-escola para todas as crianças". Os outros entrevistados alegam que só há vantagens com a ampliação:

Mãe 1	Acho que não tem desvantagens, é um ano a mais da criança na escola.
Mãe 2	Não tem desvantagem e a vantagem é que a criança vai mais cedo, aprende mais cedo e tem mais oportunidades.
Mãe 3	Acho a mesma coisa que ela falou, é desvantagem nenhuma, a criança vai desenvolver mais e vai ficar melhor, porque antes a criança tinha mais dificuldades para ler.
Pai 4	Não sei se tem muita vantagem, seria melhor ter pré-escola para todas as crianças.
Mãe 5	Na minha opinião, a criança com seis anos deve estar no fundamental, minha filha aprendeu muito rápido aqui, pois ela teve uma experiência péssima na Educação Infantil, o professor não ensinava nada, era só desenho e brincadeira todos os dias.
Mãe 6	Acho que só tem vantagens, a criança com seis anos já está apta para ser alfabetizada e frequentar a 1ª série.

Quadro 81 – Quais são as vantagens e desvantagens, na sua opinião, dessa ampliação?

Aproveitando as respostas sobre o conhecimento da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, perguntamos também para as mães da Educação Infantil, se caso pudessem optar em matricular o seu filho de seis anos na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, qual seria a opção e, as respostas foram as seguintes:

Mãe 1(manhã)	Eu preferiria ele mais um ano aqui! Porque acho que ele ia sair mais preparado, se ele passasse mais um ano aqui ele iria se sentir mais preparado para começar o primeiro ano. Tirar ele daqui vai ser uma dor de cabeça
Mãe 2(manhã)	Que fosse para o fundamental. Aqui eles ficam só brincando, lá os professores vão começar ensinar.
Mãe 3(manhã)	Eu também deixaria mais um ano. Vejo que minha filha gosta de desenhar, de brincar.
Mãe 4(manhã)	Não dá para escolher os dois? [risos] Pesquisadora: Acho que não! [risos] Só se fosse no mesmo prédio! Mãe 4: Bom... vou responder com relação ao Erik: eu acho que ele está bem adiantado, lá em casa a gente puxa, desenha, ensina, tanto é que ele sabe ler bem. Ele lê jornal, ele abre o jornal e lê. Eu acho que segurar o Erik mais um ano seria prejudicial para ele nessa parte, mas com relação ao brincar, os amiguinhos... Se pudesse ficar mais um ano, tudo bem! Acho que na parte pedagógica iria prejudicar ficar na EMEI mais um ano. Quando meu marido compra um jornal na banca, a primeira coisa que meu filho faz é abrir o jornal e pegar a parte de esporte, depois ele vai lendo as outras coisas que tem no jornal. Teve um dia que eu perguntei em casa: "Quem ganhou a corrida de um milhão de dólares?". Ele foi lá, pegou e disse: "Mamãe, tá no JT, você não leu? É bom você ler!". Isso assusta um pouco... Assusta, por isso que acho que mais um ano aqui iria prejudicar.
Mãe 1(tarde)	Fundamental, porque ela tem quase sete, ela vai fazer sete no ano que vem... Então vai ficar certinho... Sete anos na 1ª série e ela já tem três anos aqui, já deu um tempo legal para ela aprender o que ela tinha que aprender aqui.
Mãe 2(tarde)	Educação Infantil ... Como ela já passou por dois anos

	de creche e adorou e aqui é bem parecido, eu acho que ele vai ter um pouco de impacto lá na 1ª série.
Mãe 3(tarde)	O Matheus fala muito dos colegas dele... Aquelas pessoas que ele gosta, se eu pudesse escolher ele ficaria aqui, mas como ele vai completar sete anos em janeiro não tem mais opção.
Mãe 4(tarde)	Fundamental... Quero que ela vá para escola, mesmo, tem que começar estudar desde cedo.

Quadro 50 – Caso houvesse opção e vocês pudessem escolher em que nível de ensino vocês matriculariam seu filho de seis: seria no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil?

A partir das respostas das 8 mães, percebemos uma diversidade de respostas: 50% das mães mostram preferência em matricular os filhos de seis anos na Educação Infantil, principalmente pela presença do desenho, das brincadeiras e dos amigos que fizeram durante os anos que estiveram na Educação Infantil.

As outras 50% das mães mostram preferência em matricular seu filho no Ensino Fundamental pelos seguintes motivos: o filho já estar preparado e ter grande interesse pelos materiais escritos, pelo excesso de brincadeiras da Educação Infantil e uma das mães até afirma: "Aqui eles ficam só brincando, lá os professores vão começar ensinar" e uma outra concorda com essas ideias e diz: "Quero que ela vá para escola, mesmo, tem que começar estudar desde cedo".

Essas duas últimas falas ressaltam o que ocorre na grande realidade: muitas famílias não acreditam que a Educação Infantil tenha um caráter pedagógico e não reconhecem esse nível de ensino como "escola". Muitos pais veem na escola, na alfabetização de seus filhos uma possibilidade de redenção e libertação de uma vida melhor por meio da educação. Isso faz com que os pais depositem na escola a única possibilidade de escapar da vida árdua que muitos levam.

Bruner (2001) faz uma crítica de como muitas pessoas ainda valorizam a aprendizagem de uma disciplina na escola, no caso dos pais, a língua portuguesa (mais precisamente, a aprendizagem sistemática da escrita).

O mesmo autor defende que a escola não deve apenas ensinar uma disciplina, mas dar a oportunidade da criança conhecer e ter a sensibilidade para as diferentes artes da narrativa, como por exemplo, o canto, o teatro, as histórias de ficção, etc.

Num último momento, questionamos as mães da Educação Infantil sobre o que esperavam do processo de adaptação dos seus filhos em relação

ao 1º ano, a relação com os professores e com a escola e as respostas foram as seguintes:

Mãe 1 (manhã)	Que tenham carinho com eles, compreensão e comecem a conversar com eles para eles perderem o medo, não venham no primeiro dia de aula com um monte de papel, caderno. Que tentem explicar para eles que agora vai ser mais diferente, que vai ter atividade, menos brincadeira e mais atividades.
Mãe 2(manhã)	Que a criança goste do professor, pois quando meu menino entrou no 1º ano a professora disse: "Se no primeiro ano ele começar a de desenvolver, ele vai em frente para o resto da vida". Se eles gostarem e se interessarem em estudar eles vão bem, até a 5ª série em diante.
Mãe 3(manhã)	Eu espero também que tenha um professor bom, que ela goste igual ela gostou da Tatiana [professora 3º estágio], então espero que no ano que vem ela pegue uma professora boa.
Mãe 4(manhã)	Eu espero também muito carinho, muito amor. Tudo que é novo para eles... o desconhecido para eles é misterioso e eles têm um pouco de medo, eles ficam um pouco assustados, então eu acho que se tiver uma receptividade, alguma coisa para diferenciar, sei lá... algum evento, uma atividade nas primeiras semanas para ir fazendo uma adaptação das crianças, começar aos poucos.
Mãe 1(tarde)	Espero que seja bem recebida, que a professora tenha paciência, que seja tudo de bom, que possam, ter amor pela escola, igual eles têm aqui e quando a gente tem amor e vontade de ir para aquele lugar, a gente aprende tudo com mais facilidade.
Mãe 2(tarde)	Que ele não tenha dificuldade, que seja bom, que seja uma professora não tão rígida, como a gente vê muitas vezes na primeira série e que aprenda tudo direitinho.
Mãe 3(tarde)	Espero que ele preste atenção em tudo que ele faça, que ele tenha disciplina, que possa se entrosar bem com a professora, com os amigos e que Deus ajude ele que seja tudo de bom para ele lá.
Mãe 4(tarde)	Espero que ela goste da escola, e estude muito...

Quadro 51 – O que vocês esperam da adaptação das crianças? Quando eles chegarem lá, no primeiro dia de aula, o que vocês esperam da escola e dos professores? Como vocês esperam que seja o recebimento dessas crianças?

Durante a entrevista, a maioria das famílias mostra que os professores devem ser afetivos, compreensivos e pacientes com as crianças para que a adaptação ao novo grupo se dê de maneira efetiva, como coloca a mãe 2 da turma da tarde"[...] que seja uma professora não tão rígida, como a gente vê muitas vezes na 1ª série[...]".

Essa fala revela que as mães têm conhecimento do perfil dos professores que normalmente atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas ainda têm a esperança que esse quadro tenha mudado e que a professora possa ser mais carinhosa, como acontece nas escolas de Educação Infantil.

Outro ponto levantado, é a relação dos filhos com o processo de aprendizagem. Muitas mães ressaltam na entrevista uma preocupação em

relação aos estudos, como foi o caso da mãe 3 do período da tarde que expressa seu desejo: "Espero que ele preste atenção em tudo que ele faça[...] ou a fala da mãe 4 do período da tarde "Espero que goste da escola e estude muito".

Na realidade, durante a entrevista com as famílias da Educação infantil observamos que o que realmente esperam da escola é que seja acolhedora e considere todas as crianças como pessoas que podem buscar e lutar por um futuro melhor. Nessa luta, as famílias podem ter um maior espaço de participação, por mais que não compreendam nitidamente todos os objetivos educacionais que a escola propõe.

Já no fundamental, os pais estão satisfeitos com a proposta pedagógica da escola, principalmente pelo fato de dar grande ênfase na leitura, na escrita e na matemática.

7.2.2.2. Gestão dos recursos humanos e materiais

Nesse item, iremos ressaltar a questão da gestão dos recursos humanos e materiais das duas instituições: Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com base nas observações e principalmente nas entrevistas realizadas com a direção dos dois níveis de ensino, pois são eles responsáveis pela gestão desses setores.

Em relação aos recursos humanos e materiais, a Educação Infantil, no momento da pesquisa já estava se organizando para a nova configuração em que atenderia crianças de 3 a 5 anos de idade.

O quadro de professores e funcionários era composto pelos seguintes profissionais: 12 professores, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, duas secretarias, uma vice-diretora, uma servente, uma cozinheira e um auxiliar de serviços gerais, duas faxineiras, duas cozinheiras e dois funcionários de apoio, que as vezes atuavam em sala de aula quando alguma professora faltava ou se atrasava para chegar na escola.

No início do ano, as crianças recebem o material e o uniforme, que é oferecido pela Prefeitura de São Paulo. A prefeitura disponibiliza tanto

materiais individuais (caderno, lápis, tesoura, giz de cera), como materiais de uso coletivo (tinta guache, diferentes papéis, etc).

Em relação aos recursos humanos, o Ensino Fundamental, no momento da pesquisa, estava no processo de transição, ou seja, havia salas de 1º ano com crianças com seis anos de idade e sala com crianças que já haviam completado 7 anos e outras com mistura de faixa etária (6 e 7 anos na mesma sala).

O quadro de professores e funcionários era composto pelos seguintes profissionais: 20 professores, uma coordenadora, um diretor, um vice-diretor, duas secretárias, um assistente de serviços gerais, duas faxineiras, duas cozinheiras, três funcionários de apoio, além dos alunos do programa "Ler e escrever" que atuam como estagiários das salas de 1º ano.

A quantidade de alunos por sala é de aproximadamente trinta e duas crianças e a escola tem 10 salas por período.

A escola oferece ainda uma sala de professores, onde são realizadas as reuniões com a coordenação da escola, uma sala para orientação, uma sala de direção e uma secretaria. Há também dois banheiros (um feminino e um masculino) para as crianças e um banheiro para os demais funcionários da escola.

No início do ano, as crianças recebem o material que é dado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O Estado disponibiliza materiais de uso individual como caderno, caderno de desenho, lápis de grafite, lápis de cor, tesoura, borracha e giz de cera.

Nas entrevistas também pudemos detectar pontos que indicam a opinião dos professores e da gestão a respeito dos recursos humanos e materiais das duas instituições, por exemplo, quando perguntamos para as professoras da Educação Infantil se elas acreditam que a escola de Ensino Fundamental está organizada para receber as crianças da EMEI (6 anos), as duas acreditam que não e afirmam: "Jamais! Eu acho que nem os professores estão e muito menos o ambiente físico. Eles criaram esse projeto sem pensar no ambiente para essas crianças. Imagina essas crianças 5-6 horas sentadas escrevendo? Aqui na EMEI as crianças têm o momento da brincadeira, da história, da roda de conversa e o parque. As crianças têm que brincar, elas não podem pular a etapa do brincar. Se a gente perguntar o que a criança mais gosta na EMEI, sem dúvida vão responder o brincar.

No fundamental, eles são tratados como adultos, como alunos grandes. Aqui na pré-escola tem toda uma orientação, lá cada um faz o que quer, não tem uma rotina. [...] Lá no Ensino Fundamental, as crianças nos primeiros dias de aula ficam acuados, perdidos, sem saber direito o que fazer, não conhecem o espaço e a nova rotina é muito diferente da que eles estavam acostumados" (fala da professora 1 da EMEI).

A professora 2 também concorda com as ideias da professora 1 e diz o seguinte em relação aos recursos do Ensino Fundamental para receber as crianças de seis anos: "Nenhum um pouquinho, nenhuma escola de Ensino Fundamental está preparada para receber as crianças da Educação Infantil. Primeiro, porque eu já fui alfabetizadora, então as crianças que chegavam à escola com sete anos têm um movimento e eu trabalhava no mesmo esquema da Educação Infantil: fazia roda, fazia a passagem, brincadeiras, mudava a disposição das carteiras... Então eu fazia esse movimento e a maior preocupação não era nem com as crianças, mas com as minhas colegas, pois eu brincava muito com as crianças, aí quando chegava na metade do ano, as minhas estavam como as outras - alfabetizadas e era mais tranquilo, mais gostoso e mais prazeroso".

Para as professoras da Educação Infantil, o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer adaptações do espaço físico das escolas, ou seja, salas de aula mais amplas, parques, brinquedos e mobiliário adequado. Além disso, muitos professores estão atendendo orientações do sistema escolar introduzindo precocemente o processo de alfabetização.

A professora do Ensino Fundamental também concorda com as palavras das professoras da Educação Infantil e também afirma: "A maioria das escolas não tem espaço físico, nem material apropriado para trabalhar com as crianças mais novas. Quando a professora passa num concurso ela está capacitada, mas quando não, vem a dificuldade. Aqui na escola tem muitos professores OFAS (referindo-se aos professores que trabalham na rede pública, mas não passaram no exame do concurso) e esses professores deixam as crianças despreparadas. Além disso, as salas são pequenas e não há livros nem brinquedos".

Do mesmo ponto de vista, a aluna pesquisadora fala: "Eu acho que o fundamental não está preparado! Tem professores que sabem interagir com as crianças, mas tem professores que não têm paciência, nem vocação para trabalhar com as crianças pequenas. Na EMEI tem parque, sala de leitura e aqui já não tem nada".

Segundo as 4 professoras pesquisadas, os recursos humanos (no caso os professores) não têm formação suficiente para trabalhar com as crianças menores e, em relação aos recursos materiais há uma desqualificação do espaço físico e dos materiais nas escolas de Ensino Fundamental.

Day (1999) afirma que os professores são os maiores triunfos da escola, pois eles estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores.

Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira (Day, 1999, p. 16).

Para a falta de preparo dos professores em realizar um trabalho adequado com as crianças menores sugerimos que façam cursos que capacitem em trabalhar com essa nova faixa etária, leiam livros e textos publicados sobre o assunto da ampliação do fundamental e mantenham contato com professores que trabalham nas escolas infantis para se apropriarem do trabalho que é desenvolvido com as crianças de 6 anos.

Day (1999) fala ainda sobre a necessidade de promover um desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores para que estes possam acompanhar as mudanças, rever e renovar os seus próprios conhecimentos.

Já em relação ao espaço físico e materiais Edwards, Gandini e Forman (1999) afirmam que para receber as crianças mais novas, o ambiente escolar também deverá ser repensado - deve ser flexível e favorecer a construção do conhecimento pelas crianças, ou seja, os objetos, os materiais, as estruturas não devem ser vistos como “elementos cognitivos passivos”, mas como elementos que possam interagir e contribuir para a aprendizagem dos alunos

Em relação ao espaço, Malaguzzi (1984), *apud* Gandini, (1999, p.157) afirma:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas de atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para um senso de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de ‘aquário’ que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

A diretora da Educação Infantil também expressa sua opinião, e observa também que não é só o Ensino Fundamental que tem carência de recursos materiais, ou seja, na Educação Infantil há variedade de brinquedos e jogos, mas os professores não utilizam e continuam há anos, com as mesmas práticas, sem inovar e criar: "A gente tem todo um material de fantasia que ninguém usa. Na outra EMEI que eu trabalhei, dentro da sala de aula tinha os cantinhos, as fantasias e as professoras usavam esse material, as crianças faziam aquele jogo teatral e era muito lindo. Aqui a gente tem bastante material, mas só uma ou duas professoras que utilizaram até agora. Isso deveria estar na rotina, não adianta ficar guardando, daria para fazer uma rotina rica".

A partir da fala da diretora e das observações realizadas na escola de Educação Infantil, também percebemos que há muito material disponibilizado pela prefeitura, mas é pouco utilizado pelas crianças e pelos professores.

Sugerimos que todos na escola possam inovar suas práticas para que as crianças possam criar, construindo assim novas possibilidades de interagirem com os amigos, nesse caso, as brincadeiras com fantasias, jogos simbólicos, tintas, lápis, entre outros podem auxiliar nesse processo.

7.2.2.3. Clima relacional

Ao entrar nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em que realizamos a pesquisa, percebemos que o clima relacional é bom nas duas instituições. Os funcionários do departamento administrativo sempre mostraram estar de bom humor e receptivos aos pedidos dos professores e dos gestores.

A relação dos professores da Educação Infantil com a coordenação e direção também é boa. Há encontros diários em reunião pedagógica com a participação de todos; no entanto, os horários de cada grupo são específicos. A turma do período da manhã se reúne às 12h, a turma do período integral se reúne às 9h e a turma o período da tarde às 11h.

Portanto, somente os professores que trabalham no mesmo período se encontram, o que dificulta a realização de um planejamento conjunto, por exemplo, entre as professoras do 3º estágio do período da manhã e do período da tarde (turmas em que realizamos a pesquisa).

Na entrevista com a diretora da escola, ela também realça estes aspectos de falta de comunicação entre os professores no momento de realizar o planejamento: "Aqui a gente tem bastante material, mas só uma ou duas professoras que utilizaram até agora. Isso deveria estar na rotina, não adianta ficar guardando, daria para fazer uma rotina rica".

Durante as observações das turmas do 3º estágio, realmente percebemos que o que não falta na escola são materiais, por exemplo, tinta, pincel, diferentes papéis, brinquedos educativos, como quebra-cabeça, dominó, etc, no entanto, raramente observamos a utilização desses materiais pelas crianças.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009 b, p.3): as instituições de Educação Infantil, nos termos da lei, têm como finalidade a promoção do desenvolvimento integral da criança e para isso devem:

Assegurar às crianças condições materiais, relacionais, de organização dos espaços, tempos e das atividades para:

A expressão da imaginação e outras manifestações simbólicas nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, nas representações gráficas [...]; A manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades e consideração dessas manifestações na orientação das práticas educativas; [...] A exploração e brincadeira com objetos e materiais diversificados, que contemplem as particularidades dos bebês e das crianças maiores [...].

A partir do documento e da fala da diretora, percebemos a importância de trabalhar com diferentes materiais, pois as crianças têm grande capacidade de criar novas brincadeiras a partir do que é proposto, principalmente quando há variedade de materiais.

No entanto, a diretora apenas propõe às professoras que utilizem o material existente na escola e não faz nenhuma intervenção ou sugestões de projetos que aproveitem tais materiais.

Para complementar essas ideias, ressaltamos ainda, uma última fala da diretora quando questionada sobre o trabalho das professoras com as diferentes linguagens: "não dá para dizer que são 100%, algumas trabalham com as diferentes linguagens, mas deveriam fazer com mais frequência, tem gente que está fazendo

um trabalho muito bom, teria que o professor acreditar, se ele não acredita, ele não consegue ver as possibilidades. Aquele que acredita consegue ver outras possibilidades".

Essa fala demonstra que as professoras não trabalham coletivamente, cada uma faz o seu planejamento, e por mais que o clima de trabalho seja agradável não há trocas de ideias entre elas. A coordenadora e a diretora sugerem algumas propostas durante as reuniões pedagógicas, como foi o caso, por exemplo, do trabalho com o movimento, em que nós (por ser graduada em Educação Física) realizamos palestra sobre como realizar as atividades corporais com as crianças pequenas, durante algumas reuniões, no entanto, observamos que nenhuma professora aderiu às ideias e realizou tais atividades com a suas turmas no decorrer dos meses em que realizamos a pesquisa.

Compartilhando dessas ideias, Hargreaves (1998) diz que há necessidade de construção de ambientes de trabalhos em colaboração, ou seja, os professores precisam investir nas relações. O desenvolvimento eficaz do trabalho docente depende da colaboração, que tem como umas das suas principais características a oportunidade dos professores aprenderem uns com os outros a partir da reflexão das suas práticas e dos currículos.

Shulman (1989) citado por Hargreaves (1998, p. 210) afirma que:

A colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria do seu *morale* e da sua satisfação [...] são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza. Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes se beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo de suas carreiras.

Em relação aos professores do Ensino Fundamental, a relação com o diretor também é boa, por ser uma pessoa que está na instituição há muito tempo. Ele escuta as ideias e queixas dos professores e sempre que possível atende as solicitações. Já o vice diretor é uma pessoa com atitude mais autoritária que apenas impõe algumas regras aos professores e, a relação entre ele, o corpo docente e a coordenadora é de pouca escuta.

A coordenadora pedagógica é nova na instituição e no início houve resistência de grande parte dos professores em escutar e aderir suas ideias.

No entanto, aos poucos o grupo percebeu que ela era uma boa pessoa, apesar da pouca experiência com o Ensino Fundamental I.

Este motivo a levou a fazer vários cursos, inclusive o curso da Rede Estadual de capacitação para orientar os professores no Projeto Ler e Escrever.

Diferente da Educação Infantil, as reuniões pedagógicas do Ensino Fundamental acontecem coletivamente com todo o grupo (professores do 1º ao 4º, coordenadora e o diretor). Quando o diretor não está presente, o vice diretor assume a reunião. Essas reuniões ocorrem duas vezes por semana.

As turmas do 1º ano também realizam diariamente reunião de capacitação para o Projeto Ler e Escrever, durante uma hora com a coordenadora pedagógica.

Apesar das reuniões serem coletivas e o contato dos professores muito próximo, as de sala de aula ainda são muito diversificadas. Não são todos os professores do 1º ano que seguem a proposta do programa Ler e Escrever e muitos criticam a atuação da coordenadora como capacitadora do programa e, principalmente do material utilizado pela rede estadual.

Na entrevista com o diretor do Ensino Fundamental pudemos esclarecer muitos aspectos relacionados ao trabalho dos professores e sobre sua própria função dentro da escola:

O diretor se queixa da quantidade de trabalho administrativo que precisa realizar e principalmente que esse fato dificulta o maior contato com os professores: "Na prática a gente trabalha 80% no administrativo, preparando infinitos papéis burocráticos e 20% no pedagógico, mas deveria ser o inverso". No entanto, por ser uma pessoa acessível e afetiva com os professores, ele alega que vê as suas contribuições no trabalho diário dos professores: "Eu vejo que as minhas contribuições são levadas para a sala de aula, quando a gente entra nas salas dá para perceber que as professoras estão aplicando com as crianças aquilo que foi falado. Com as crianças meu papel é papel de educador, tenho bastante diálogo, eu olho o caderno das crianças, converso com os pais. Com as famílias, o meu contato é permanente, no horário de entrada e de saída. Os pais vêm me perguntar muitas coisas, as vezes nem são coisas educacionais".

Por mais que os professores se queixem da falta de contato da direção na rotina diária e o diretor também assume que o excesso de trabalho

administrativo impossibilita de acompanhar o pedagógico, o clima entre professores e direção é bom, o que favorece a eficácia das relações dentro da escola e conseqüentemente, o trabalho com as crianças, pois o diretor está atento à postura dos professores e alerta que a relação com os alunos deve ser de respeito.

Segundo Day, a gestão (1999) tem o papel crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional que encorajem os professores a empenharem-se, de forma sistemática numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente ou com os outros colegas.

O diretor deve participar da parte burocrática, mas não só disso. Ele deve participar dos momentos de aprendizagem das crianças, ser o modelo positivo no cumprimento dos combinados da escola e auxiliar as necessidades que surgirem por parte dos professores dentro e fora da sala de aula, ou seja, de acordo com Day (1999, p. 137) o diretor deve desenvolver “estruturas de gestão partilhada”, em que possa envolver todo o pessoal docente no processo de tomada de decisão, participando como membros de pleno direito, no apoio das decisões já tomadas.

O diretor deve ainda ouvir as palavras e sentimentos dos professores, valorizando suas opiniões e criando ambientes não ameaçadores, encorajar a inovação e dar oportunidades de desenvolvimento profissional, disponibilizando tempo para troca entre os docentes, fornecendo recursos materiais, financeiros e ajuda na resolução de problemas pessoais e profissionais (Day, 1999).

7.2.2.4. Sinais de qualidade e planos para a integração e adaptação das crianças

Para analisar os sinais de qualidade e planos para a integração e adaptação das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental I utilizaremos os dados das observações e das entrevistas com as crianças, com os professores e com a gestão das duas escolas pesquisadas.

Durante as observações nas duas turmas do 3º estágio da Educação infantil ocorreram alguns momentos em que demonstravam um trabalho em relação à integração e adaptação das crianças ao Ensino

Fundamental I: a fala das professoras e à visita as duas escolas de Ensino Fundamental I do bairro.

Em nenhum momento, as professoras do 3º estágio realizavam tarefas que davam indício à uma preparação às atividades que ocorriam no 1º ano. Elas seguiam o planejamento relacionando as atividades como sendo apropriadas para a faixa etária das crianças de 5 anos, bem como de interesse das mesmas.

Em relação à fala das professoras, essas se restringiam apenas a lembretes para as crianças de como seria a nova rotina do 1º ano, como, por exemplo: "lá vai ter computador, vocês devem fazer a lição direitinho, vão aprender a ler e escrever, não vai ter parque, etc" (fala de algumas crianças do 3º estágio quando perguntamos o que as professoras falaram sobre o 1º ano).

O evento em que ocorreu um maior contato com a rotina do 1º ano foi o das visitas às duas escolas de fundamental: na primeira escola (Celso Brandão), o contato foi mais informal, as crianças apenas observaram os espaços, as salas de aula, o pátio, as quadras e não trocaram nenhuma informação com os profissionais que estavam encarregados de apresentar a escola.

Na segunda escola (Marina Oliveira) que visitamos, ocorreu maior integração das crianças da Educação Infantil com as do Ensino Fundamental e também, com os próprios professores. Nessa escola, pudemos realizar a visita de uma forma mais organizada: nos baseamos na maneira como as crianças da Escola da Ponte, em Portugal, apresentam a escola para os visitantes e para outras crianças que frequentarão a mesma nos anos posteriores.

Portanto, a pesquisadora selecionou junto com a professora do 3º ano da escola Marina Oliveira nove crianças para apresentar a escola para as da Educação Infantil.

Dividimos o grupo em três turmas⁵⁰, pois cada um se responsabilizaria em apresentar a escola para uma turma do 3º estágio da EMEI (são três turmas à tarde). Cada grupo teria dois integrantes responsáveis

⁵⁰ A única turma que foi com questões prévias foi a turma do 3º estágio período parcial, pois é a turma que estamos realizando a pesquisa e que nos deu maior abertura para entrar na sala e conversar com as crianças.

em direcionar as turmas. Combinamos também um rodízio de apresentação para que as crianças não ficassem acumuladas nos espaços da escola. Por exemplo, o grupo A começaria apresentando o prédio novo, enquanto o grupo B estaria apresentando o prédio antigo e o grupo C no pátio conversando com as crianças e tirando as dúvidas que eles tinham em relação à escola.

Antes e após cada visita às crianças desenharam suas expectativas e impressões a respeito das escolas de fundamental e compartilharam com os outros colegas em roda de conversa.

A oportunidade de visitar as escolas de Ensino Fundamental não garante a melhoria da adaptação das crianças ao novo ciclo, mas proporciona uma maior segurança em relação ao desconhecido, pois as crianças puderam observar os espaços, conversar com as crianças que já estudam no fundamental e com os professores e funcionários da escola.

No entanto, as entrevistas realizadas com as crianças, com os pais e com os professores do Ensino Fundamental revelam que ainda há um longo caminho pela frente em relação à integração e adaptação das crianças que ingressam com seis anos no Ensino Fundamental.

Por mais que as crianças do 3º estágio demonstrassem grande vontade de ir para o 1º ano, quando chegaram, realmente a frequentar essa série, tiveram alguns entraves que poderiam ser minimizados, caso houvesse maior integração entre os dois níveis de ensino: não houve planejamento para adaptação das crianças, o contato com os pais foi restrito e os conteúdos e a forma de trabalho não diferenciava em nada ao da antiga 1ª série.

Nas entrevistas, a fala das crianças revela um pouco desse fato, quando, por exemplo, perguntamos sobre o sentimento em relação à mudança da Educação infantil para o Ensino Fundamental, por mais que algumas achassem a escola legal, outras falaram sobre seus medos e angústias:

Criança 1: No começo, achei chato porque não conhecia como era essa escola.

Criança 2: Não senti nada, eu achei legal, porque é legal ir para escola.

Criança 3: Eu senti que aqui pelo menos era legal. Eu achava que no começo ia ser chato, mas quando eu vi era legal.

Criança 4: [Não fez Educação Infantil, mas a adaptação da Criança 4, segundo a professora foi difícil, pois é uma criança que quase não fala em casa e na escola. Ele tem dificuldade de aprendizagem e esse fato é dado, segundo a professora, pelo fato dos seus pais serem analfabetos.]

Criança 5: Me senti bem, porque a professora é legal.

Criança 6: Achei muito legal, porque a escola era nova.

Criança 7: Achei legal.

Pesquisadora: Mas por que você achou legal?

Criança 7: Porque essa escola é legal.

Criança 8: Achei legal, porque a escola é grande.⁵¹

[No início do ano, a Criança 8 chorou muito e o seu pai teve que acompanhá-lo nos primeiros quinze dias de aula.]

Pesquisadora: Por que você chorou no começo do ano?

Criança 8: Porque eu me senti bem mal, eu não me sentia bem aqui. Aí meu pai ficou comigo um tempo e eu percebi que aqui não era ruim.

Criança 9: Achei que eu era bebê, eu chorei, depois eu tomei uma injeção e melhorei [não respondeu uma resposta coerente com a pergunta].

Criança 10: Eu pensava que iria ser ruim, que eu não ia gostar, mas depois eu gostei daqui.

[A criança 10 também chorou nos primeiros dias de aula. Ele dizia sentir saudades dos amigos da outra escola (Educação Infantil)].

Criança 11: Eu achei diferente quando eu vi outras professoras, mas depois eu me acostumei rápido.

Criança 12: Eu chorei, tinha medo de errar a linha, aí você me ajudou [referindo-se à pesquisadora] e eu fiquei bem.

Criança 13: Eu achei chato no começo, mas agora eu gosto porque a professora mandou eu me esforçar para ler, aí eu consegui ler. Agora eu gosto da escola.

Criança 14: Eu gostei da escola, porque eu senti que os professores são legais e iam me ensinar muito.

Criança 15: Eu chorei porque achei que a “pro” ia ser chata, mas agora eu não choro mais, eu gosto dela.

Sentimento positivo em relação à mudança da Educação infantil para o Ensino Fundamental	Sentimento negativo em relação à mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
6	8

Quadro 90 – Sentimento em relação à mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental⁵²

A fala das crianças demonstra que o início do ano foi mais difícil, pois as professoras não adaptaram os planejamentos e cobraram das crianças habilidades que ainda não estavam acostumadas a realizar como: usar caderno, lápis, borracha; organizar-se em carteiras individuais; cumprir os horários rígidos do fundamental, etc.

Por mais que na entrevista com a professora do 1º ano ela alegasse que as crianças vieram melhor preparadas: "Esse ano foi ótimo, as crianças que entraram na 1ª série vieram preparadas, as professoras da pré-escola trabalharam com as crianças. As crianças vieram entendendo a diferença de uma letra e de um número, coisa que não aconteceu com as crianças no ano passado. Olha... já estamos no mês de junho e só tenho 5 crianças sem estar alfabetizadas", o foco da resposta está baseada apenas no preparo para a alfabetização, como se as outras linguagens não tivessem

⁵¹ No momento da resposta da Criança 8, a professora titular da sala disse: “Pessoal, vocês têm que lembrar lá do começo do ano, que ninguém sabia ler e escrever, que o G. não parava quieto na carteira, que vocês queriam toda hora brincar”.

⁵² Uma criança que participou da pesquisa não frequentou a Educação Infantil.

importância, bem como aspectos afetivos e sociais que são tão importantes nessa etapa de transição.

Wallon (1975) coloca que a escola deve fornecer uma formação integral às crianças, que contemple os âmbitos intelectual, afetivo e social, ou seja, o desenvolvimento integral da pessoa, não se reduzindo somente a alguns aspectos cognitivos, como acontece muitas vezes nas salas de aula.

Portanto, seria fundamental que a professora do 1º ano não restringisse o preparo das crianças apenas pelas questões intelectuais, mas que a emoção e a afetividade também tivesse lugar na sala de aula. Ela poderia ter realizado rodas de conversa em que as crianças pudessem contar sobre as atividades da Educação Infantil e até mesmo, realizar alguma delas que teve maior significado.

Para Wallon (1938) citado por Galvão, (2003 b, p. 72) "as emoções permitem ao sujeito uma primeira forma de consciência de suas próprias disposições, ao mesmo tempo, que sendo visível ao exterior constituem-se no primeiro recurso de interação com o outro".

A emoção tem a função de unir os indivíduos através de suas reações mais orgânicas e mais íntimas, devendo esse processo ter como consequência as oposições e os desdobramentos de que poderão surgir gradualmente as estruturas da consciência (Wallon, 1995, p. 143).

O mesmo autor ressalta que a criança, por meio da afetividade, faz com que o outro sujeito se volte para ela e atenda às suas necessidades, emitindo, assim, uma forma de comunicação, de expressão tônica e postural, capaz de contagiar o outro.

Portanto, ainda há muito a se fazer para que a adaptação das crianças que saem do 3º estágio da Educação Infantil e ingressam com seis anos no Ensino Fundamental se dê de forma mais efetiva, ou seja, para que isso ocorra seria essencial haver planos de integração entre os dois níveis.

No entanto, as falas das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da gestão dos dois níveis expressam que isso é uma dificuldade e não há planos na rede pública para que aconteça.

Abaixo, segue a opinião das professoras e da direção da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação a integração entre os dois níveis de ensino:

Entrevistado	Opinião sobre a presença de um intercâmbio entre as professoras da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental I
Professora 1 (EMEI)	É o que deve acontecer de fato...acho super positivo.
Professora 2 (EMEI)	Precisava acontecer esse intercâmbio, porque as professoras do Ensino Fundamental, muitas delas acreditam que o brincar é o brincar por brincar e não. É na brincadeira que nós aprendemos, por exemplo, antigamente eu não frequentei a Educação Infantil, mas eu tinha a rua, a natureza, então esse movimento que as crianças não têm na cidade grande eu tive no interior. As escolas de Educação Infantil são mais necessárias nos grandes centros, porque a crianças tem pouco espaço para brincar.
Professora 3 (E. E. Fund I)	Eu acho que não precisa acontecer! Eu não vou para lá (referindo-se à Educação Infantil) e não quero ninguém aqui. Eu gosto de tudo documentado. Eu não gosto de visita. Eu acho que a professora do infantil deveria fazer um portfólio sobre o desenvolvimento das crianças e a gente poderia ter acesso a esse documento para saber o que trabalhar com eles. É importante saber o estágio em que a criança está.
Professora 4 (E. E. Fund I)	Eu acho que deveria ter um intercâmbio. O trabalho da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deveria ser contínuo. As professoras 3º estágio do infantil deveriam vir aqui e conhecer a realidade do fundamental.
Diretora da Educação Infantil	Acho que seria o ideal... Eu fiquei muitos anos na EMEF e o que acontece: as crianças chegam na EMEF e os professores esperam receber um aluno já alfabetizado, eu sei que algumas vezes o trabalho da EMEI não trabalha a construção do conceito, mas acho que esse intercâmbio seria fundamental, pois muitos professores da EMEF gostariam que a EMEI escolarizasse, que antecipasse os conhecimentos para chegar lá e a criança já tivesse alfabetizada. E isso é um contínuo, chega na 5ª série, os professores reclamam das professoras de 4ª série, precisaria quebrar isso, um deveria conhecer o trabalho do outro. Pesquisadora: E com a gestão? R: Seria... não existe, mas seria bom, nem nas escolas da rede a gente não se vê. Nessa

	escola aqui do lado mesmo [referindo-se à Celso Brandão], poderíamos marcar reuniões pedagógicas conjuntas aqui e lá para conhecer o trabalho do outro. A gente se deixa engolir por uma rotina e seria muito menos estressante se houvesse um trabalho conjunto.
Diretor do Ensino Fundamental I	Acho que seria excelente. Ao meu ver, eu vejo que as professoras da 1ª série deveriam ter um contato mais direto com a Educação Infantil. Com a gestão também seria muito importante.

Quadro 91 - opinião das professoras e da direção da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação a integração entre os dois níveis de ensino

Ao analisar as respostas das 4 professoras, percebemos que apenas uma (professora 3) não está disposta a “abrir à porta da sua sala” para trocar experiências com as professoras da Educação Infantil.

Hargreaves (1998, p. 187) nos ajuda a entender essa posição quando diz que “a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente contido e isolado de suas salas de aula”.

O mesmo autor afirma que esse “isolamento”: está associado à desconfiança e aos comportamentos defensivos. Ele ainda coloca que o esse individualismo tem afetado profundamente a cultura ocupacional dos professores.

Na resposta da professora 3 percebemos também um grau de arrogância, como se não estivesse aberta para novos conhecimentos. Ela sugere a escrita de um portfólio pelas professoras da Educação Infantil, mas sabemos que será difícil ela ler o documento de 35 crianças (nº de crianças que normalmente estão matriculadas em uma sala de 1º ano) e tentar adequar os conteúdos às essas diferentes realidades.

As professoras 1, 2 e 4 já acreditam no intercâmbio como forma de aprimorar os conhecimentos, principalmente agora, que as crianças estão ingressando mais cedo no 1º ano.

Hargreaves (1998) nos auxilia quando diz que a colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, mas também como forma de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente. “O seu

contributo para a implementação das reformas curriculares centralizadas, constitui um fator crucial” (p. 209).

Já os dois diretores ponderam que seria fundamental um intercâmbio entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para ela "esse intercâmbio dos professores seria fundamental, pois muitos professores da EMEF gostariam que a EMEI escolarizasse, que antecipasse os conhecimentos para chegar lá e a criança já tivesse alfabetizada".

Concordando com essas ideias, o diretor do fundamental afirma: "Acho que seria excelente. Ao meu ver, eu vejo que as professoras da 1ª série deveriam ter um contato mais direto com a Educação Infantil. Com a gestão também seria muito importante".

E ainda, quando questionamos a gestão, sobre sugestões para que a passagem das crianças da Educação Infantil para o 1º ano se desse da melhor forma, o diretor do Ensino Fundamental observou: "Deveria ter uma integração entre os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, mas integração concreta, com encontros, trocas de experiências, por exemplo, já deveria estar no calendário escolar, tanto do infantil como do fundamental, encontros marcados, pelos menos um a cada bimestre. Esses encontros poderiam ser uma vez na escola de Educação Infantil e na outra vez na escola de Ensino Fundamental. Nesses encontros os professores fariam como é o trabalho em cada nível".

Tanto os professores como a gestão da Educação infantil e do Ensino Fundamental sugerem intercâmbio, encontros entre os dois níveis de ensino para que se conheça o que ocorre no cotidiano com as crianças, no entanto, isso fica apenas no discurso, ninguém toma iniciativa para que esses encontros realmente aconteçam.

Acreditamos que o contato entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é importante para a adaptação, a melhoria das propostas pedagógicas com as crianças pequenas, a reestruturação dos espaços e dos materiais e para a forma de acolhimento e afeto no 1º ano do Ensino Fundamental e como sugestão, poderia ser algo que já estivesse no programa do calendário escolar, no início e no final de cada ano.

7.2.2.5. Oportunidades de formação e desenvolvimento profissional

Nos dias atuais, a formação de professores desempenha um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, ou seja,

não dá para continuar realizando o mesmo trabalho que o professor realizava há anos atrás.

Agora as crianças que chegam às escolas estão vindo com outros conhecimentos, outras culturas, mesmo porque, a criança com seis anos (faixa etária das crianças da pesquisa) ainda sente necessidade de brincar e realizar atividades que não se limitam a ficar 4 a 5 horas sentadas na sala de aula (Nóvoa, 1995, p. 24).

Ao pensar nas ideias de Nóvoa, optamos em analisar as oportunidades de formação e desenvolvimento profissional na realidade das duas escolas dessa pesquisa, ou seja, durante as observações nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e, a partir dos dados coletados nas entrevistas com os professores e com a gestão das duas escolas, percebemos que há poucas oportunidades de formação e desenvolvimento profissional.

Na Educação Infantil, algumas professoras realizavam cursos para aperfeiçoar sua formação, mas nenhum vinculado com a rede municipal. Os cursos tinham como tema assuntos de interesse das professoras, como, por exemplo, música, o brincar, as artes, etc.

As duas professoras que participaram da pesquisa não realizaram nenhum curso de formação continuada, na modalidade de especialização ou até mesmo *strictu sensus* (mestrado ou doutorado).

Durante a pesquisa na Educação Infantil não presenciamos nenhum momento em que a coordenadora pedagógica e a diretora orientaram os professores a fazer algum tipo de curso específico, como modo de aperfeiçoar a prática em sala de aula, o único momento em que esse fato ocorreu foi quando a coordenadora sugeriu que a pesquisadora (por ter formação em Educação Física), desse duas aulas no horário de reunião pedagógica a respeito de como realizar as atividades corporais com as crianças da escola.

No Ensino Fundamental, o quadro de oportunidades de formação profissional é muito semelhante ao da Educação Infantil.

As duas professoras que participaram da pesquisa não realizaram cursos de formação continuada, no entanto, a professora pesquisadora ainda está em processo de formação inicial, o que dificulta nas palavras dela realizar outros cursos, por causa da demanda da faculdade.

Ao pensar na formação continuada ainda nenhuma das professoras (infantil e fundamental) pensa em fazer futuramente algum curso de especialização ou de pós-graduação que contribua para a sua formação inicial, pois todas estão satisfeitas com a sua formação e acreditam que esta seja suficiente para o trabalho que realizam com as crianças.

Podemos perceber que as duas professoras da EMEI que participaram da pesquisa já estão em fase de se aposentar e não demonstram interesse em fazer cursos para aperfeiçoar a sua prática. Já as duas professoras do fundamental estão no início da carreira, mas mesmo assim não demonstraram interesse em fazer cursos de formação, visto que durante conversa informal, a professora 3 alegou estar prestando concurso público para outra área (fora da educação).

Ela disse “estou muito desgastada nessa escola, a gente quer fazer alguma coisa diferente e a coordenação e direção sempre barram as iniciativas. Acho que a solução é sair da área da educação”.

Em relação aos momentos de formação, há um diferencial que ocorre no Ensino Fundamental em relação à Educação Infantil: a formação que os professores do 1º ano recebem para trabalhar com o projeto Ler e Escrever. As professoras diariamente, durante 1 hora, são capacitadas por meio da coordenadora pedagógica a trabalhar com as apostilas do projeto, no entanto, essa formação que recebem é obrigatória, e muitas delas fazem sem aproveitar os conteúdos trabalhados, por ser algo que foi imposto da rede estadual.

Os outros momentos de reunião pedagógica, “hora de trabalho pedagógico coletivo” (HTPC) em que todos os professores participam são utilizados para tratar questões burocráticas ou até mesmo para preenchimento de diário de classe de professores que não conseguem ter tal documento em dia, de acordo com o cronograma da escola.

Como o nome diz “hora de trabalho pedagógico coletivo” tem muito pouco de coletivo. Esse momento deveria ser um momento de formação, de trocas de experiências e de construções coletivas. Portanto defendemos que esses professores, atuantes no século XXI precisam de uma formação que segundo Nóvoa (1995, p. 25) seja baseada numa perspectiva crítico- reflexiva,

que forneça aos professores um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Para o mesmo autor, os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão, mas para ele não basta mudar o profissional; “é preciso mudar também os contextos em que eles intervêm” (1995, p. 28).

Portanto, o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. No entanto, a organização das escolas, segundo Nóvoa (1995) parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação, pois a gestão das escolas ainda se baseia muito nas Leis e documentos oficiais, trazendo para os professores apenas o que é dito nas Leis. Por exemplo, em relação ao objeto de pesquisa de trabalho- a criança no ensino fundamental de nove anos- a secretaria da educação elaborou um documento para ser trabalhado nas escolas, mas tal documento ainda é muito ideológico, ou seja, ele se baseia em modelos ideais de espaço, de materiais e estratégias.

As escolas de hoje, principalmente na realidade pública, não têm espaço e infraestrutura para realizar um trabalho como o que é proposto nos documentos. Necessitamos de adaptações, e essas adaptações estão nas experiências de cada professor.

A diretora da Educação Infantil na sua fala durante a entrevista apresenta dados que são semelhantes às ideias de Nóvoa, em relação às leis e decretos oficiais: "se formação que a Secretaria da Educação está se propondo a dar chegasse nas escolas, que chegasse o que é pregado na legislação e nos documentos e se isso acontecesse nas escolas, nós teríamos um avanço para essa passagem, mas a formação muitas vezes é dada num nível muito distante da escola."

Nóvoa (1995) defende também a ideia de que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. A formação dos professores deve ser um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. “Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Em relação à gestão, apenas a diretora da Educação infantil fez curso de pós graduação, na modalidade: especialização em Psicopedagogia. Tanto ela, como o diretor do Ensino Fundamental já estão em processo de se aposentar, por ter 30 anos ou mais no exercício do magistério, mas mesmo assim, as suas falas durante a entrevista demonstram que os dois acham que os professores têm que continuar estudando para melhorar a prática em sala de aula, principalmente agora, com a mudança da lei que exige que as crianças de seis anos sejam matriculadas no Ensino Fundamental.

Para o diretor do fundamental "as professoras também não estão preparadas para trabalhar com as crianças menores: dos 22 professores de ensino fundamental I, só 5 tem especialização em Educação Infantil".

Ele ainda afirma: "Deveria ter uma integração entre os professores do fundamental e da Educação Infantil, mas integração concreta, com encontros, trocas de experiências, por exemplo, já deveria estar no calendário escolar, tanto do infantil como do fundamental, encontros marcados, pelos menos um a cada bimestre. Esses encontros poderiam ser uma vez na escola de Educação Infantil e na outra vez na escola de ensino fundamental. Nesses encontros os professores falariam como é o trabalho em cada nível".

Assim finalizo essa parte da análise, utilizando as palavras de Hargreaves (1998) que diz que há necessidade de construção de ambientes de trabalhos em colaboração, ou seja, os professores precisam investir nas relações. O desenvolvimento eficaz do trabalho docente depende da colaboração que tem como umas das suas principais características a oportunidade de os professores aprenderem uns com os outros a partir da reflexão das suas práticas e dos currículos.

7.2.3. Aspectos evidenciados na pesquisa: expectativas dos sujeitos que participaram da pesquisa

Nesse último item da análise, faremos um levantamento geral dos aspectos evidenciados durante a pesquisa, principalmente em relação às expectativas das crianças, dos pais, dos professores e da gestão em relação à ampliação da escolaridade das crianças.

Durante a pesquisa pudemos estar *in loco* nas realidades das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, observar fatos que se evidenciavam diante de nossos olhos e outros, que muitas vezes ficavam

ocultos dentro das paredes e portões da escola. Escutamos a voz de todos os participantes envolvidos na passagem da criança da Educação infantil para o Ensino Fundamental para saber se a ampliação da escolaridade estava respeitando, principalmente, os interesses e as singularidades das crianças de seis anos.

Em relação à medida de ampliação da escolaridade, Nicolau (2007, p. 177) observa que

[...] É preciso garantir uma avaliação do processo e do produto resultante dessa medida no sentido de verificar a qualidade da ação educativa, já que a antecipação da entrada na escola, por si só, não pressupõe a aproveitamento eficaz de uma escolarização de nove anos.

7.2.3.1. Expectativas em relação a ampliação da escolaridade

A implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos teve, inicialmente, o objetivo de assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar e maiores oportunidades de aprendizagem.

Segundo Nicolau (2007, p.177) essa implementação e, conseqüentemente, a inserção das crianças de seis anos no 1º ano da Educação básica poderá ser uma medida de efeito positivo para o processo de democratização do Ensino. No entanto, para essa mesma autora, algumas conseqüências dessa medida preocupam educadores e as famílias, como, por exemplo, ausência/diminuição de jogos e brincadeiras, a falta de destaque no trabalho com as múltiplas linguagens, entre outras.

Para esta parte da análise, utilizaremos a voz das crianças, dos professores, dos pais e da gestão nas duas escolas pesquisadas para saber quais são as reais expectativas e perspectivas em relação à ampliação da escolaridade.

Iniciaremos analisando os dados referentes à Educação Infantil: o que as crianças, os professores, os pais e a gestão demonstram em relação ao ingresso com seis anos no Ensino Fundamental?

Com a palavra...as crianças

As crianças do 3º estágio que participaram da pesquisa relataram durante a entrevista suas expectativas em relação ao ingresso no 1º ano. Primeiramente perguntamos sobre suas escolhas, caso pudessem optar em ficar mais um ano na Educação Infantil ou ir para o 1º ano e as respostas foram as seguintes:

Escolha de ficar na EMEI mais um ano	Escolha de ir para o 1º ano
7	5

Quadro 1 – Preferência das crianças da tarde por ficar mais um ano na EMEI ou ir para o Ensino Fundamental I

Escolha de ficar na EMEI mais um ano	Escolha de ir para o 1º ano
4	6

Quadro 2 – Preferência das crianças da manhã por ficar mais um ano na EMEI ou ir para o Ensino Fundamental I

Na turma da tarde, a maioria das crianças optaria em ficar mais um ano na Educação Infantil, pois alegaram que iriam sentir muita saudade da escola, da professora, das lições e, como uma das crianças disse: "eu gosto dessa escola, aqui tem os brinquedos, os meus amigos, mas eu sei que eu tenho que ir para lá [referindo-se ao fundamental]".

As crianças da tarde que optariam ir para o 1º ano, mostraram tal preferência pelo fato de ter no fundamental campo de futebol, lição, aprender a ler e escrever ou até mesmo, porque lá é legal".

Já nas entrevistas com as crianças da manhã, a maioria optaria em ir para o Ensino Fundamental, caso pudessem fazer essa escolha no último estágio da Educação Infantil.

Nas respostas, a preferência em ir para o 1º ano se deu porque: "é muito legal ir para o 1º ano. É legal pra gente aprender, fazer muita coisa; Para eu aprender a escrever; Porque eu quero fazer 7 anos; Porque lá eu vou fazer amigos novos OU até mesmo porque minha mãe quer que eu vá para outra escola" (fala das crianças)

As crianças que prefeririam ficar na Educação Infantil, demonstraram tal preferência pelo fato da EMEI ser mais legal, ter parquinho, pelos amigos, pelos brinquedos e como uma criança diz: "Queria ficar aqui mais um ano, porque eu gosto muito daqui".

As respostas das crianças refletem o peso das afetividades nas questões relacionadas à passagem para o Ensino Fundamental, principalmente daquelas que mostram preferência em ficar mais um ano na Educação Infantil.

Na maioria das respostas aparece a palavra "saudades dos amigos, da escola, dos professores", o que demonstra o valor das relações afetivas e sociais na Educação Infantil.

Para Silva (2011, p. 202), a criança se apresenta por meio de múltiplas linguagens e expressa por meio delas seus pensamentos e emoções. O professor precisa compreender essas manifestações, para "ler o trabalho das crianças para além dos resultados". Isso é um diferencial que muitas vezes acontece na Educação Infantil e se perde no Ensino Fundamental.

O momento de ingresso das crianças no Ensino Fundamental deve ser também um momento em que permeiem as questões afetivas. Sugerimos que os professores conversem com as crianças sobre temas relacionados ao seu interesse, deem espaço para as crianças falarem sobre questões relacionadas à época em que estiveram na Educação Infantil, suas atividades preferidas, os amigos, as professoras, para que a passagem não seja um ponto de ruptura, mas sim de continuidade.

Num segundo momento, questionamos as expectativas em relação à aprendizagem no 1º ano e a maioria das respostas das crianças da tarde foi relacionada ao desejo de aprender a ler e escrever (67%) e fazer continhas de matemática (34%).

Na turma da manhã, as expectativas foram bem parecidas, pois a maioria das crianças tinha o desejo de aprender a ler e a escrever (70%) e fazer contas de matemática (30%).

Portanto, a partir das respostas das crianças, percebemos o forte desejo de aprender principalmente a ler e a escrever, umas das crianças até afirmou que quer aprender a escrever "igual aos grandes [referindo-se às crianças mais velhas]".

De acordo com Brasil (2006 b, p. 69), a linguagem ocupa um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos e hoje, vivemos em um ambiente rico em experiências de leitura e escrita e isso mostra o fato de que muitas crianças já ingressam na escola com algum conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Acreditamos que as respostas das crianças refletem o que ocorre na nossa realidade: a importância cada vez maior de saber decifrar a escrita, pois,

ao aprender a ler e a escrever, as crianças terão maior autonomia para lidar com as situações do seu cotidiano que envolvam tais habilidades.

No entanto, algo nos chamou a atenção em relação à aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano, e por esse motivo trazemos agora, as respostas das crianças que continuaram participando do estudo quando ingressaram no Ensino Fundamental, pois quando perguntamos a elas que já frequentavam o 1º ano em 2009, o que mais gostavam de fazer no 1º ano, apenas uma minoria de (6%) relatou algo relacionado à leitura e a escrita.

A grande preferência das crianças estava nas aulas de Educação Física (46%), Artes (33%) e Matemática (33%).

O que aconteceu com o desejo e as expectativas das crianças em aprender a ler e a escrever quando ingressaram no 1º ano? Onde está aquele forte desejo que muitas relataram quando estavam na Educação Infantil em ter contato com livros de histórias, com texto, com o alfabeto?

Esse fato que ocorreu na pesquisa é muito preocupante. O que está acontecendo com a aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Será que os métodos utilizados não são adequados para realidade das crianças do século XXI? Será que os interesses das crianças estão sendo considerados nas salas de 1º ano?

Lima (2001, p. 26) citado por Nicolau (2007, p. 184) afirma que "o sucesso escolar (em leitura e escrita) não se constitui pela aprendizagem precoce das letras, mas pelo exercício das atividades que constituem a base para a construção da escrita", como por exemplo, exploração do espaço por meio das brincadeiras infantis, jogos de faz de conta, o desenho, a dança, a pintura. Nessas atividades, as crianças constroem e exercitam uma das condições fundamentais para o domínio da linguagem escrita, "que é a capacidade de dar significado a formas [...]".

Nicolau (2003, p. 208) afirma que o professor tem um papel fundamental no processo de estimulação da linguagem, pois apesar das crianças serem essencialmente curiosas, as situações de aprendizagem cuidadosamente planejadas contribuem para que ela explore seu ambiente e "cresça" em termos das representações simbólicas, solução de problemas e construção da leitura e da escrita.

Portanto, Nicolau (2007, p. 185) também sugere que os professores proponham no 1º ano, oportunidades de a criança narrar, ter contato com histórias, lendas e contos, jornais, cartas, bilhetes que permitem a interação das crianças com diversos gêneros orais e escritos, além de permitir "a leitura por antecipação de significados".

Se os professores do 1º ano utilizarem de todas essas estratégias propostas por Nicolau (2007), as crianças terão maior interesse pela leitura e pela escrita, fazendo com que continuem sendo objeto de desejo, mesmo quando ingressam no Ensino Fundamental.

Com a palavra...os professores da Educação Infantil

Para os professores da Educação Infantil que participaram da pesquisa, o Ensino Fundamental não está preparado para receber as crianças com seis anos de idade em termos de espaço físico, de materiais e das propostas pedagógicas.

As duas professoras demonstram também forte preocupação em relação à preparação dos professores que vão atuar com as crianças pequenas e com a idealização das famílias que acreditam que a criança indo para o fundamental com seis anos irá aprender a ler e a escrever mais rápido do que aquelas que fizeram um ano a mais de Educação Infantil. A fala da professora 2 revela esses aspectos: "os alfabetizadores do Ensino Fundamental deveriam ser preparados para essa mudança, pois eles estão acostumados alfabetizar crianças numa faixa de idade e eles não estão preparados para receber a criança numa idade anterior, então eles vão ter dificuldade, pois é uma outra linguagem e as famílias também. Um outro movimento seria com as famílias, pois os pais acham que a criança indo para o Ensino Fundamental, ela vai ganhar, mas ela não vai ganhar. O que ela vai ganhar lá? Ela vai ganhar se for respeitada a faixa etária dela e o tempo dela. Não é para ela ser alfabetizada mais cedo. A alfabetização não é necessária ser apressada, o brincar não tem retorno e a brincadeira pode auxiliar na alfabetização. As famílias acham que a criança vai ganhar e ela não vai ganhar e essa questão a gente tem que passar para família, mas não só a escola, mas o poder público deveria passar essas informações. Só que eles não vêem assim, então fica difícil, são poucos os pais que acreditam que a criança deve ficar mais um ano na Educação Infantil.

A professora 1 ainda coloca: "deveria se preparar o ambiente para receber essas crianças mais novas e preparar os professores também. Muitos professores não fizeram a pré-escola enquanto eram pequenos e fizeram um curso de Pedagogia antigo que não tinha

habilitação para Educação Infantil. O fundamental seria fazer um contato entre os professores da EMEI e os professores do 1º ano do fundamental para eles ficarem sabendo do trabalho que nós realizamos aqui na EMEI".

Pensando nessa questão, Maluf (1987, p. 141) observa que deveriam haver mudanças no sistema escolar, ao menos ao nível das primeiras séries, de modo que os professores revejam suas práticas e atendam melhor às características e necessidades das crianças brincarem, se movimentarem e fantasiarem. Chegar aos bancos escolares não significa uma interrupção de todas essas ações.

Nesse caso, sugerimos que os professores utilizem o brinquedo e os jogos no momento da aprendizagem, pois hoje existem muitos que auxiliam no processo da alfabetização.

Ainda durante a entrevista com as duas professoras da Educação infantil, elas afirmam que por mais que as escolas de Ensino Fundamental não estejam preparadas para receber as crianças menores, "Espero que eles sejam bem recebidos e gostem da escola e que a pré-escola tenha servido de base para a continuidade dos estudos e para o sucesso das crianças" (fala da professora 1).

As palavras da professora 1 nos remetem a ideia em que acreditamos inicialmente: a importância de haver um intercâmbio dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para que sejam discutidas as propostas pedagógicas dos dois níveis de ensino e, que realmente os professores do 1º ano possam aproveitar os conteúdos trabalhados na Educação Infantil no sentido de dar uma continuidade.

Nicolau (2007, p. 178) ressalta que a pré-escola e o sistema escolar devem buscar um novo ponto de encontro, ou seja, uma etapa que não deve ser considerada simples preparação para a segunda, mas sim, a base para que ocorra a continuidade da aprendizagem, considerando que as crianças não são como potes vazios, mas que possuem conhecimentos que podem ser complexificados no 1º ano.

Com a palavra...as famílias da Educação Infantil

Já as famílias demonstram outros tipos de preocupações em relação a ampliação da escolaridade das crianças, ou seja, a grande maioria das mães durante a entrevista relata aspectos relacionados às questões afetivas e até

fazem comparações com relação ao atendimento que as crianças recebem na Educação Infantil, como, por exemplo nessa fala: "Eu espero também que tenha um professor bom, que ela goste igual ela gostou da Tatiana [professora 3º estágio], então espero que no ano que vem ela pegue uma professora boa" (Fala da mãe 3 da manhã)

Em todas as falas aparecem aspectos relacionados a carinho, compreensão, amor, paciência, pouca rigidez, entrosamento, etc por parte dos professores, ou seja, a grande preocupação das famílias no momento da passagem das crianças de seis anos se relaciona aos aspectos emocionais e sociais.

Nicolau (2007, p. 187) relata que não se deve impor a seriedade e o rigor nas atividades e atitudes com as crianças de seis anos, ou seja, os professores devem propor um espaço de convivência e diálogo, no qual o lúdico deverá ocupar o papel central.

Em relação aos aspectos afetivos, Galvão (2003 a, p.85) afirma que esses têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares, ou seja, levar em consideração a afetividade e a emoção na sala de aula pode ser útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar, no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos.

Com a palavra...a diretora e a coordenadora da Educação Infantil

Já a gestão da Educação Infantil e, no caso desse estudo, da diretora e da coordenadora, as maiores preocupações relacionam-se ao reconhecimento dos professores do Ensino Fundamental dos aspectos escritos na legislação, ou seja, a diretora observa o seguinte: "Se realmente for feito o que esta lá na legislação... O mesmo programa de Educação Infantil seria legal, mas a gente sabe que o pessoal vai querer antecipar conhecimento e pular essa fase, essa etapa na vida das crianças".

Ela ainda afirma: "no geral a educação tradicional é que predomina na sala de aula. Existe escola e professor, mas se você for fazer um levantamento concreto na sala de aula, eu acho que o que prevalece é a educação tradicional.

Nicolau (2007, p. 186) partilha das mesmas ideias da diretora quando pondera que,

Não adiantará nada aumentar a carga horária da Escola Fundamental se não se definir um projeto político pedagógico participativo entre todos da escola. E para que haja êxito,

necessário se faz que as políticas públicas invistam na formação continuada do professor e de toda a equipe da escola".

A mesma autora afirma que é de fundamental importância que a equipe da escola de Ensino Fundamental discuta o que fazer no primeiro ano e na continuidade dos anos seguintes.

A eficácia educativa da escolarização de nove anos dependerá da qualidade do desenvolvimento da proposta pedagógica, do envolvimento das famílias e, principalmente da inserção feliz das crianças nesse primeiro ano de Escola Fundamental e das condições concretas que os educadores tenham no seu trabalho (Nicolau, 2007, p. 186).

Já a coordenadora afirma que o Ensino Fundamental "não está preparado, o espaço do fundamental não tem relação nenhuma com as necessidades das crianças de seis anos. É um massacre! Se as pessoas estão preocupadas com o letramento, posso dizer que letrar a criança não depende que ela esteja no fundamental, pois na Educação Infantil trabalhamos com a leitura e com a escrita, mas de forma lúdica. Por outro lado, nem a escola, nem os profissionais do Ensino Fundamental estão preparados para trabalhar com as crianças menores"

No final da entrevista, perguntamos que sugestões a diretora e a coordenadora dariam para que a passagem se desse da melhor forma. A diretora continua afirmando que o grande entrave está na formação dos professores e na legislação: "se a formação que a Secretaria da Educação está propondo a dar chegasse nas escolas, que chegasse o que é pregado na legislação e nos documentos e se isso acontecesse nas escolas, nós teríamos um avanço para essa passagem, mas a formação muitas vezes é dada num nível muito distante da escola [...]a gente sabe que está muito longe de garantir o que está na lei e nas orientações do MEC".

Já a coordenadora pondera: "Em primeiro lugar deveria haver um debate em nível nacional, que incluísse os usuários da escola (as famílias) que não têm nenhum esclarecimento sobre a proposta de ampliação. Os pais acreditam que se a criança for mais cedo para o 1º ano irá ler e escrever mais cedo também, mas a leitura sempre esteve presente na Educação Infantil, só que de forma lúdica".

Em relação à formação profissional, Nicolau (2010, p. 31) sugere que as políticas públicas na área educacional devem ter como uma de suas metas a formação do professor. Essa formação precisa cuidar da aquisição de conhecimentos fundadores para o desenvolvimento profissional os quais

propiciam ao indivíduo uma atuação fundada em conhecimento científico, envolvimento em sala de aula, junto a seus pares, famílias e comunidade.

A formação continuada pode ocorrer em serviço, pois permite que os problemas sejam discutidos e superados e, que novas metas sejam propostas para enfrentar as situações do cotidiano. da escola.

Nicolau (2010, p. 32) ressalta que "o importante é que a formação continuada em serviço contribua para que o grupo de educadores se torne uma equipe coesa em torno de ideias comuns", principalmente agora em que é essencial que se discuta nesses encontros o ingresso das crianças de seis anos no 1º ano em relação a todos os aspectos que envolvem a educação e não apenas à alfabetização.

Com a palavra...os professores do Ensino Fundamental

Igualmente às professoras da Educação Infantil, as principais preocupações dos professores do 1º ano são em relação ao espaço físico, material e aos professores, como diz a professora do 1º ano: "A maioria das escolas não tem espaço físico, nem material apropriado para trabalhar com as crianças mais novas. Quando a professora passa num concurso ela está capacitada, mas quando não, vem a dificuldade. Aqui na escola tem muitos professores OFAS (referindo-se aos professores que trabalham na rede pública, mas não fizeram o exame do concurso) e esses professores deixam as crianças despreparadas. Além disso, as salas são pequenas e não há livros nem brinquedos"

A aluna pesquisadora também concorda com as ideias da professora em relação à ampliação do Ensino Fundamental e afirma: "Tem professores que sabem interagir com as crianças, mas tem professores que não têm paciência, nem vocação para trabalhar com as crianças pequenas. Na EMEI tem parque, sala de leitura e aqui já não tem nada"

Com base nas respostas, podemos perceber que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pesquisada ocorreu de forma apressada, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais, adaptações do currículo e discussões de formação com a equipe de gestão e com os professores.

Segundo Brasil (2006 b, p. 7) cada organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a

comunidade escolar seu plano de ampliação do Ensino Fundamental, na qual deverá envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, percebemos que na prática não é isso que ocorre. Os professores estão tratando as crianças como se tivessem um ano a mais (como era no antigo fundamental) e os conteúdos não estão sendo adaptados para a nova faixa etária que está ingressando no 1º ano.

[...] Durante o período de transição entre as duas estruturas [fundamental e oito e nove anos- grifo nosso], os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no Ensino Fundamental de nove anos [...] (Brasil, 2006 b, p.7).

O mesmo documento enfatiza ainda que a ampliação do Ensino Fundamental demanda ainda melhoria no atendimento e nos recursos humanos - professores, gestores e demais profissionais da educação - para lhes assegurar melhores condições de trabalho, como, por exemplo, uma política de formação continuada em serviço, tempo para planejamento individual e coletivo, espaços educativos e materiais de qualidade, entre outros.

Com a palavra...as famílias do Ensino Fundamental

Já as famílias que participaram desse estudo mostraram-se satisfeitas com a proposta do fundamental e, não demonstraram preocupações em relação à ampliação da escolaridade, no entanto, a maioria relata que a adaptação do seu filho se deu de forma complicada, como é o caso da mãe 1 que diz: "Foi complicado, porque ela é filha única e sempre se relacionou muito com os adultos. No começo, ela só ficava com a professora na sala de aula, nem saía para o recreio. Eu levo a M. no psicólogo e agora ela está bem melhor" ou a mãe 2 que afirma: "minha menina chorou muito. Eu fui conversando todos os dias com ela e ela dizia que aqui não tinha as amigas, porque acho que as crianças pensam que quando forem para escola viriam com a mesma turma. Em relação à professora, ela se adaptou bem".

A mãe 3 também relata que seu filho teve problemas no início do ano, principalmente em relação à professora: "Ele é muito terrível, no começo ele deu trabalho, a professora pedia para ele ficar quietinho e ele não ficava. Eu tive que vir na escola algumas vezes. Com a professora ele se adaptou mais ou menos. No começo ele tinha um

pouco de medo dela e hoje ele ainda tem. Ele fala que ela pega no pé dele, mas ele aprendeu rápido a ler e a escrever".

Ao escutar as palavras dessas três mães, percebemos que a adaptação dos seus filhos ao Ensino Fundamental foi difícil, por diversos motivos: falta das amigadas da Educação Infantil, estranhamento da postura da professora e dificuldade em lidar com o novo, por ser a escola de Ensino Fundamental um espaço maior e mais populoso quando comparada à Educação Infantil.

De acordo com Cuberes (1995, p. 21), a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não é só um problema das crianças, mas dos adultos também, ou seja, devemos pensar principalmente, na necessidade de preparar a escola para as crianças, e não o que ocorre na maioria das vezes: preparar as crianças para a escola. Todos os profissionais da educação devem considerar as necessidades das crianças e suas formas de interação no momento da adaptação e no restante do ano letivo.

Já nas palavras do pai 4 e da mãe 5, a adaptação das suas filhas foi tranquila, mesmo ela tendo muita saudades das amigadas. A mãe 5 ainda alega: "Como na EMEI ela só brincou, não escrevia nem o A, E, I, O, U, ela adorou vir para o 1º ano. Lá [referindo-se a EMEI] realmente é muito fraquinho, eles acham que é só brincar e fazer desenho. Aqui minha filha teve estímulo".

A mãe 6 finaliza dizendo que a adaptação do seu filho foi difícil, mas culpa a Educação Infantil por esse fato, alegando que: "Foi difícil a passagem, ele não entendia porque estava nessa escola. Na Educação Infantil não fizeram uma preparação, ele só brincava, tinham poucas atividades. Todos os dias ele perguntava por que estava nessa escola e eu explicava para ele. Ele chorava muito para vir, nem levantar da cama ele queria".

Nas palavras da mãe 6, a Educação Infantil tem a função de preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental e, a dificuldade do seu filho em se adaptar está diretamente relacionada à falta de preparação.

Não concordamos com as ideias dessa mãe, pelo fato de saber que não é função da Educação Infantil preparar as crianças para o Ensino Fundamental, a educação é um processo contínuo, e cada nível tem suas especificidades.

A Educação Infantil trabalha com o lúdico, com as diferentes linguagens, aquisição de conceitos, hábitos, valores, atitudes e, também

investe em questões relacionadas à construção da escrita e inserção no mundo letrado. Já o Ensino Fundamental, torna todos esses conhecimentos mais sistematizados, o que mostra a grande importância do trabalho realizado com as crianças pequenas na Educação Infantil. Não podemos reduzi-lo apenas como fase preparatória para o nível posterior.

Para Vygotski (1999, p. 110) o aprendizado que a criança tem na Educação Infantil difere do aprendizado que terá na idade escolar (Ensino Fundamental I), pois, neste último, há elementos especificamente novos e sistematizados. Porém, a sistematização não é o único fator: há também "o aprendizado escolar [que] produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança".

Portanto, podemos dizer que a adaptação de algumas crianças é mais difícil não pelo fato que não houve preparação do nível anterior, mas sim por que algumas sentem falta de elementos que foram significativos, como as amigadas, a professora, os espaços, os materiais, etc.

Além de saber das famílias como se deu o processo de adaptação no Ensino Fundamental, interessávamos saber também desses mesmos sujeito fatos referentes ao trabalho realizado com as crianças e as propostas pedagógicas, bem como a comunicação da família com a escola.

Todas as famílias que participaram da pesquisa estão satisfeitas com o trabalho realizado no 1º ano, e essa satisfação está diretamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita e com as lições de casa que a professora envia todos os dias, como diz a mãe 2: "As crianças escrevem muito e tem muita lição de casa. Esse é o melhor colégio da região. A professora manda muita lição e eu acho isso muito bom".

No entanto, segundo, Sayão e Aquino (2004, p. 63), as lições de casa são consideradas entraves entre a família e a escola - essa tarefa, "é um problema tanto para o professor, como para o aluno e para os pais", pois se tornou o único e poderoso indicativo da participação (ou não) dos pais na aprendizagem, ou seja, se a criança cumpre com os prazos e entrega as tarefas de casa limpas e preenchidas de forma adequada significa que os pais são participantes e se interessam pela vida escolar dos filhos, caso contrário, são ausentes e não se interessam pela educação das crianças.

Na realidade pesquisada, a posição é diferente: lição de casa significa que as crianças estão aprendendo. No caso dessa turma, a maioria das crianças faziam as lições solicitadas pela professora, mas não tinham um retorno das suas produções, todos os dias. Em alguns momentos, a professora corrigia coletivamente com a classe e, em outros, pedia para que colocassem o caderno na sua mesa e nos horários mais livres corrigia sem que as crianças pudessem participar desse momento.

Além das lições de casa, a aprendizagem da leitura e da escrita também foram ponto de satisfação das famílias, pois muitas asseguram que ao aprender a ler e a escrever, as crianças futuramente terão garantia de melhores condições de trabalho quando comparado com a situações dos pais.

Já quando questionamos sobre a proposta pedagógica, todos também se mostraram satisfeitos e, incluíram a professora como sendo a principal referência de sucesso para que o ensino se desse de forma qualificada, como afirma a mãe 2: "[...] à professora Lia é muito atenciosa com os alunos, tem professora que não é não, vem pra escola e aprende se quiser" OU O discurso da mãe 3: "às professoras, elas explicam as coisas para as crianças. Os professores são bons".

O pai 4 também compartilha das mesmas ideias que as mães 2 e 3 e coloca: " Estou satisfeito. Está tudo bem com a professora, ela está passando bem o conteúdo, está tudo legal" e, a mãe 5 até relembra de um dia em que a professora Lia teve que faltar e veio uma professora substituta: "Eu não sei as outras professoras, mas a professora L. teve que faltar e a minha filha não gostou da que veio substituir. Ela disse que a professora passava várias lições na lousa e depois saía para fora da sala e ficava conversando no corredor com a outra professora da sala ao lado. A L. [referindo-se à professora titular da sala] ensina, ela dá valor para a profissão. As professoras que estão no 1º ano têm que gostar muito de ensinar"

A partir das respostas, percebemos que por mais que a professora ainda utilize formas tradicionais de alfabetização, os pais reconhecem como sendo uma pessoa afetiva e comprometida no trabalho com as crianças.

Kato (1993, p. 135) coloca que "um dos fatores decisivos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita é o professor e as atitudes e concepções que determinam o tipo da sua intervenção escolar nesse processo".

Nicolau (2003, p. 208) concorda com as ideias de Kato e ainda afirma que o professor tem um papel fundamental nesse processo de estimulação das linguagens, porque, apesar de a criança ser essencialmente ativa e curiosa, as situações de aprendizagem, cuidadosamente planejadas, contribuem para que ela explore seu ambiente e aprimore as representações simbólicas e a solução de problemas.

Em relação ao papel do professor na promoção de interações adequadas na sala de aula, Lewin (1947) citado por Galvão (2003 b, p. 85) afirma que "[...] o êxito do professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria".

Assim, por mais que o método que a professora utilize em grande parte dos momentos de aprendizagem não seja o mais adequado, ela ainda elabora atividades em que as crianças possam interagir umas com as outras, trocar ideias, como é o caso das atividades propostas na apostila programa "ler e escrever", em que propõe a mudança do mobiliário, a utilização de materiais diversificados e a oportunidade das crianças trabalharem em pequenos grupos.

Já a mãe 1 se diferencia um pouco na resposta quando diz estar satisfeita com a proposta da escola, mas alega que ainda tem muitas coisas a serem melhoradas: "Bom... acho que a proposta pedagógica evoluiu muito em relação ao passado, na época em que eu fui na escola, mas acho que ainda tem outras coisas que precisam ser melhoradas, não só aqui nessa escola, mas num contexto geral. Por exemplo: o número de crianças nas salas, o espaço para as crianças brincarem no recreio, minha filha reclama muito do barulho na hora do recreio".

Esse é um ponto que merece ser repensado: os espaços e materiais para as crianças menores que ingressam no Ensino Fundamental, pois para a mãe 1, bem como para os professores e para o diretor da escola, ainda há uma grande carência nos espaços da escola e nos materiais utilizados: não tem parque, brinquedoteca, biblioteca e brinquedos adequados para a faixa etária de seis anos.

Para Nicolau (2007, p. 187) "[...] A principal atividade da criança até os seis anos é o brinquedo; é nele e por meio dele que a criança vai se constituindo".

Com a palavra...o diretor e a coordenadora do Ensino Fundamental

O diretor do Ensino Fundamental também demonstra algumas preocupações em relação à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, principalmente em relação ao espaço físico e aos recursos humanos, ou seja, no seu discurso enfatiza que o fundamental ainda não está organizado para receber as crianças de seis anos: "[...] Primeiro porque nós não temos espaço físico adequado, mobiliário apropriado, não temos espaço para recreação, para descanso, não temos quadra, nem brinquedoteca. As professoras também não estão preparadas: dos 22 professores de Ensino Fundamental I, só 5 tem especialização em Educação Infantil".

Em relação ao espaço físico, a coordenadora também afirma: "Melhorar a estrutura das escolas. O prédio da escola em si (parte física) e do pedagógico, pois teremos um outro tipo de alfabetização, através de música e brincadeira para trabalhar a lateralidade, acima e embaixo.

Para Edwards, Gandini e Forman, (1999, p. 157), o ambiente escolar deve ser repensado, ser flexível e favorecer a construção do conhecimento pelas crianças, ou seja, os objetos, os materiais, as estruturas não devem ser vistos como "elementos cognitivos passivos", mas como elementos que possam interagir e contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Em relação ao espaço, Malaguzzi (1984), *apud* Edwards, Gandini e Forman (1999, p.157) afirma:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas de atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para um senso de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de 'aquário' que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Correa (2008, p. 2) afirma que "a simples inclusão de mais um ano de escolaridade sem as mínimas condições não trará, necessariamente, benefícios para as crianças".

É necessário que o sistema escolar esteja atento às múltiplas situações envolvidas no ingresso das crianças no Ensino Fundamental, tenham elas vindo diretamente do ambiente familiar – crianças que nunca frequentaram a creche e escolas de Educação Infantil –, ou sejam elas provenientes da pré-escola. Os laços sociais e afetivos que os sujeitos estabelecem nesse ingresso

são fundamentais para se sentirem confiantes no seu processo de construção do conhecimento.

A 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, 2006 b, p. 20).

Já em relação aos professores, a situação é mais complicada, pois a rotatividade nas escolas de ano para ano é grande, o que não garante que as professoras que assumem o 1º ano estejam preparadas para trabalhar com as crianças menores.

Por ser professora da escola, sabemos que o diretor sugere para alguns professores, no dia da atribuição de aula, que escolham o 1º ano. Essa sugestão está diretamente relacionada à preparação dos mesmos em atuar com os menores, mas esse fato não é totalmente garantido, pois muitas vezes a pontuação de outros professores menos experientes, faz com que escolham as turmas primeiro e esses, muitas vezes preferem os menores, mesmo tendo pouca experiência com a faixa etária.

No entanto, durante a entrevista, o diretor sugere algumas alternativas, mesmo havendo tantos entraves: "Deveria ter uma integração entre os professores do fundamental e da Educação Infantil, mas integração concreta, com encontros, trocas de experiências, por exemplo, já deveria estar no calendário escolar, tanto do infantil como do fundamental, encontros marcados, pelos menos um a cada bimestre. Esses encontros poderiam ser uma vez na escola de Educação Infantil e na outra vez na escola de ensino fundamental. Nesses encontros os professores fariam como é o trabalho em cada nível".

Concordamos com a posição do diretor, ao sugerir que uma solução para que a passagem das crianças menores se desse de forma mais planejada, a escola poderia receber professores que já passaram por essa experiência de implementação, poderia ouvir a coordenação, a direção e os professores da Educação Infantil sobre o trabalho que é realizado no último estágio, poderiam construir coletivamente uma proposta pedagógica que contemplasse a adaptação das crianças nesse novo nível de ensino...enfim...daria para realizar ótimos momentos de formação, mas como Nóvoa (1995) afirma, o desenvolvimento profissional dos professores está articulado às escolas e aos seus projetos.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (Mc Bride citado por Nóvoa, 1995, p. 29).

Hargreaves (1998, p. 209), diz que há necessidade de construção de ambientes de trabalhos em colaboração, ou seja, os professores precisam investir nas relações. O desenvolvimento eficaz do trabalho docente depende da colaboração.

Para o mesmo autor (1998) a colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, mas também como forma de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente. “O seu contributo para a implementação das reformas curriculares centralizadas, constitui um fator crucial” (p. 209).

As ideias de Day (1999, p. 208) também contribuem quando afirma que poderia ocorrer encontros dentro e fora da escola com profissionais que estão preparados e conhecem o trabalho das crianças do infantil, para que houvesse uma troca produtiva de experiências

Assim, acreditamos que o contato entre os professores da Educação infantil e do Ensino Fundamental é importante para a melhoria das propostas pedagógicas com as crianças pequenas, a reestruturação dos espaços e dos materiais e para a forma de acolhimento e afeto no 1º ano do Ensino Fundamental.

Finalizaremos as análises relatando que, nos anos de 2009 e 2010, a escola de Educação Infantil pesquisada deu continuidade às visitas em escolas de Ensino Fundamental do bairro como forma de introduzir, mesmo que parcialmente, às crianças na realidade do Ensino Fundamental.

Percebemos que essas visitas facilitam a adaptação das crianças, pois quando ingressam no Ensino Fundamental já conhecem os espaços e parcialmente as atividades que serão propostas.

Como pesquisadora e professora da escola Marina Oliveira pudemos presenciar essas visitas e até conversar com as professoras sobre o

objetivo desse trabalho. Isso mostra que algumas etapas da nossa pesquisa tiveram significado para as professoras da Educação Infantil e puderam fazer com que refletissem sobre suas práticas, principalmente aquelas relacionadas ao ingresso das crianças menores para o 1º ano.

As palavras finais....

Quando iniciamos essa pesquisa que tem como objeto de estudo a **passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental** após a aprovação da Lei nº11.274/06 que modifica o art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterando a faixa etária de ingresso das crianças para o 1º ano com seis anos de idade, tínhamos muitas dúvidas a respeito do modo como essa implementação estava sendo realizada, como as escolas de Ensino Fundamental estavam se adequando para receber as crianças mais novas em termos de espaço físico, material e currículo, como as crianças e os professores que atuam diretamente nas turmas de 1º ano e as famílias envolvidas no processo estavam se adaptando a essa nova realidade.

Nesse momento percebemos também que havia uma carência de estudos que auxiliassem os professores e gestores da rede municipal e estadual a lidarem com a nova configuração do Ensino Fundamental, pois tal determinação legal demandava reformulações das propostas, que deveriam ser diferenciadas daquelas que já vinham sendo adotadas para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de oito anos.

Por outro lado, na nova configuração do fundamental abria-se a oportunidade de mais crianças estarem dentro da escola com seis anos, pois se sabe que em nosso sistema de ensino ainda é muito desproporcional o atendimento da demanda escolar: há muito mais vagas nas escolas de Ensino Fundamental quando comparamos com o número de vagas da Educação Infantil, mas a grande dúvida é se o tempo que a criança permanece na escola garante uma educação de qualidade. Será que a antecipação da escolaridade das crianças garante a melhoria da educação no Brasil?

Para analisarmos essas questões, escolhemos um pequeno pedaço da realidade brasileira, na cidade de São Paulo, o bairro da Bela Vista, e fomos a fundo para desvendar tais mistérios que estão por trás da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Conversamos com as crianças, com os professores, com os diretores, com os coordenadores e com as famílias das crianças que frequentavam a Educação Infantil e, posteriormente o Ensino

Fundamental para saber como estavam lidando com essa nova configuração da escola.

Durante toda a pesquisa pudemos perceber que a adaptação ao novo sistema do Ensino Fundamental não era somente das crianças, mas também dos professores, dos gestores, das famílias e da própria instituição de ensino. As dúvidas permeavam também entre os principais protagonistas da escola.

Acompanhamos a passagem das crianças do último estágio da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, ficamos atentos a todos os momentos: preocupávamo-nos em saber como era a rotina dos pequenos na Educação Infantil, quais eram as propostas pedagógicas, como se davam as relações entre as crianças e os professores, como se organizavam os espaços, os materiais utilizados, a atuação da direção e coordenação e, num segundo momento, fizemos o mesmo percurso no Ensino Fundamental com o olhar focado nas crianças que ingressavam mais novas nesse nível de escolaridade, considerado ainda o fato de que muitas crianças tinham nesse ingresso a primeira oportunidade de experiência escolar.

Percebemos durante todo nosso percurso que, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, os profissionais envolvidos acreditavam que a nova configuração para o ingresso das crianças com seis anos no 1º ano ainda estava sendo realizada de forma equivocada: cada nível de ensino continuava trabalhando da mesma maneira, ou seja, parece que tal medida não modificou a forma como as crianças estavam sendo recebidas no 1º ano. Escutamos muitas críticas e nenhuma proposta concreta para a passagem das crianças mais novas para a escola fundamental

Para Nicolau (2007, p. 177), algumas possíveis consequências dessa medida preocupam os educadores. Uma delas se refere às possíveis perdas para as crianças de 6 anos que estarão frequentando a Escola Fundamental em termos da ausência/diminuição dos jogos, das brincadeiras, da ênfase no trabalho com as múltiplas linguagens, das atividades de expressão através da arte, das histórias contadas e lidas. Fica a indagação para esse primeiro ano de escolaridade das crianças de 6 anos: será que se dará a continuidade a essas experiências?

Quando se focaliza o ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, as preocupações primeiras costumam incidir nas atividades a serem desenvolvidas com as crianças e na metodologia a ser utilizada. Mas, a intersecção Educação Infantil/Ensino Fundamental requer intensas discussões e contínuos diálogos entre os educadores envolvidos (Nicolau, 2007, p. 178).

Outra preocupação é a de que o ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental acarrete algum tipo de pressão em relação à escolarização das crianças de 5 e 4 anos. O que se quer dizer é que pode ocorrer a perda do que caracteriza a Educação Infantil quanto a proporcionar experiências culturais significativas para as crianças, educadores e famílias, em que a ludicidade e as linguagens expressivas estejam presentes, pois estas contribuem decididamente para a construção do conhecimento, a apropriação e a produção (Nicolau, 2007, p. 178).

A matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental já representa a diminuição do seu tempo de Educação Infantil, de pré-escola. De certa forma, pode representar, na falta de um projeto pedagógico consistente, a introdução da criança de forma prematura no ensino formal, sem a devida preparação. Esse encurtamento da Educação Infantil, que já vem acontecendo na prática pelo movimento de se apressar a alfabetização e se pretender que a pré-escola se assemelhe, ao máximo, ao Ensino Fundamental, não é recomendável e pode representar um desestímulo à criança em seu desenvolvimento.

Barbosa (2005) citada por Fortunati (2007, p. 77) afirma que, sem uma proposta pedagógica clara, as crianças vão acabar sentadas na carteira copiando a leitura da lousa. A mesma autora diz que a proposta de ampliação do Ensino Fundamental pode ser uma solução para a melhoria do ensino, mas não do modo como vem sendo feita, sem uma proposta pedagógica e de olho apenas no financiamento.

Além disso, Barbosa (2005) citada por Fortunati (2007, p. 77) pondera que o problema não é apenas antecipar a idade da alfabetização. As crianças entram muito cedo, adquirem certas habilidades, mas deixam de ter outras. Muitas vezes elas são escolarizadas no que há de pior. "A Alfabetização deve ser feita de forma informal, sem cobranças".

Durante a pesquisa, percebemos que as famílias têm grande preocupação com a alfabetização das crianças. Há um imaginário que ainda coloca o ingresso na escola, no 1º ano, como o momento que se inicia o ciclo de alfabetização. Os pais desconhecem que a alfabetização começa a se dar muito antes de as crianças entrarem no Ensino Fundamental, ou seja, que, ao terem contato com os livros de história e com todo ambiente letrado que deveria haver na Educação Infantil, as crianças já estão se alfabetizando. Outro aspecto importante é que os pais ainda acreditam que, no espaço da Educação Infantil, as crianças só brincam e desconhecem que nas situações de brincadeira há um rico processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Nicolau (2007, p. 187) pondera que a principal atividade da criança até os seis anos é o brincar; é nele e por meio dele que ela vai se constituindo. A Educação Infantil cuida das relações entre vínculos afetivos, compartilhamentos, interações entre crianças pequenas, que precisam ser atendidas e compreendidas em suas especificidades, dando-se-lhes a oportunidade de ser criança e de viver essa faixa etária como crianças. Por que diminuir esse tempo e forçar uma entrada prematura na escolaridade formal? Não há ganhos nesse apressamento e, sim, perdas, muitas vezes irrecuperáveis: perda do seu espaço infantil e das experiências próprias e necessárias nessa idade.

Além das famílias, há pressão dos sistemas de ensino para que as crianças se alfabetizem no 1º ano. Os professores se sentem coagidos e introduzem a alfabetização formal de forma apressada pensando apenas nos resultados finais e não no processo.

A função do 1º ano não deve ser apenas a alfabetização. Um dos eixos norteadores da ação educativa nesse nível de ensino é a continuidade do trabalho com as múltiplas linguagens, a socialização e o desenvolvimento da criatividade e autonomia. Para isso, as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser valorizadas no Ensino Fundamental e precisam ser objeto de reflexão. Há grande urgência de diálogo entre os dois níveis de ensino.

No entanto, nessa conversa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é preciso não perder de vista que a Educação Infantil, como um dos primeiros contextos ao qual a criança tem acesso fora do ambiente familiar,

é cotidianamente responsável por propiciar a socialização e a interação entre as crianças e os adultos, a participação nas práticas culturais e o acesso ao conhecimento. Responsabilidade a ser partilhada com o Ensino Fundamental.

Infelizmente, durante a pesquisa verificamos que essa "responsabilidade partilhada" está longe de acontecer, cada nível de ensino atua de forma isolada, não há nenhum contato entre os professores, a gestão e não existem propostas pedagógicas que possibilitem a continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Verificamos um grande impasse na articulação, pois ambos os níveis recusam o outro, definindo-se a partir de uma negação recíproca. Outro entrave, ocorre especificamente na entrada das crianças no Ensino Fundamental, pois tal nível de ensino é caracterizado por um maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter mais sistemático, sem levar em consideração que as crianças ainda sentem necessidade de brincar. Outro fator de grande relevância é que há ainda pouco conhecimento sobre a escolarização de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e sobre as questões apresentadas a professores, escolas, às próprias crianças e às famílias.

O ideal seria que ambas adotassem a postura de que uma articulação entre essas duas esferas de ensino seria positiva para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois seria um lugar de encontro pedagógico em que as práticas tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental seriam integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções.

Seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, a sugestão de tomar a criança e as características do seu desenvolvimento "como ponto partida" é relevante na constituição da profissionalidade docente no contexto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Em nossa pesquisa não foi identificada a continuidade das atividades pedagógicas, em nenhuma área do conhecimento, nem a integração entre as famílias e os professores, muito menos a participação ativa das crianças como fatores determinantes do sucesso do processo de transição.

Para Nicolau (2007, p. 181), o diálogo é fundamental para a constituição do sujeito. É trocando ideias que os educadores expõem seus pontos de vista, suas contradições, expectativas e receios de modo a tentarem chegar, quando couber, a pontos comuns.

Sendo assim, é indispensável que haja diálogos, discussões e opiniões convergentes e divergentes, até porque as necessidades das crianças e de seus professores são múltiplas e, conseqüentemente, também o são as propostas pedagógicas. O espaço, por exemplo, exerce um papel fundamental na educação da infância e merece ser objeto de discussão (Nicolau, 2007, p. 181).

É de fundamental importância que seja discutido pela equipe o que fazer nesse primeiro ano de escolaridade e na continuidade nos anos seguintes da Escola Fundamental. A eficácia educativa da escolarização de nove anos dependerá da qualidade do desenvolvimento da proposta pedagógica, do envolvimento das famílias e, principalmente da inserção feliz das crianças nesse primeiro ano de Escola Fundamental e das condições concretas que os educadores tenham no seu trabalho (Nicolau, 2007, p. 186).

Portanto, para Nicolau (2007, p. 179) é de se esperar que as relações que permeiam essas possibilidades de interações Educação Infantil/ Ensino Fundamental de 9 anos precisem desencadear uma ação política ampla envolvendo os educadores, em geral.

É preciso focalizar as relações deste primeiro ano de escolaridade com o conjunto dos demais anos da escola Fundamental.

Como afirmam Pozo e Echeverria (2001, p. 19) citados por Nicolau (2007, p. 179)

Qualquer proposta de renovação do currículo, de estruturação dos seus conteúdos, dos métodos de ensino ou dos sistemas de avaliação deve realizar-se, isto é, tornar-se real, na ação cotidiana de professores e alunos nas classes. Nesse sentido, é particularmente importante levar em conta as concepções de professores, porque é a partir delas que interpretarão qualquer proposta de mudança que ocorre nas escolas.

Para Nicolau (2007, p. 179) é preciso que se respeitem

Os direitos da criança assim como o direito à atenção individual, ao ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e saúde; à alimentação

sadia; ao desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; a expressão de seus sentimentos; a proteção, afeto e a amizade; a especial atenção durante o seu período de adaptação (...), o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa”⁵³ (apesar desses direitos terem sido propostos às crianças de creche, ao nosso ver, eles cabem às crianças que freqüentam a Escola Fundamental); as possibilidades de múltiplas propostas pedagógicas, levando-se em conta que a realidade é diversificada; os aspectos afetivos, físicos, emocionais, cognitivos e sociais envolvidos no desenvolvimento da criança; a alfabetização e o letramento; elementos facilitadores e dificultadores à integração do primeiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental e dos demais anos da escolaridade, a formação continuada do educador, enfim, são alguns temas que merecem ser debatidos.

Para Moss (2006) citado por Nicolau (2007, p. 178) “[...] o sistema escolar deve buscar um novo ponto de encontro. Uma crescente cooperação da Educação Infantil com a Escola Fundamental precisa rejeitar o enfoque de considerar uma etapa da escolaridade como simples preparação à escolaridade subsequente. Também a Educação Infantil não deve adotar os conteúdos e os métodos da Escola Fundamental”.

A parceria Educação Infantil/Escola Fundamental deve buscar a igualdade. No entanto, trata-se de uma interação desigual porque o Ensino Fundamental tem poder, desfruta de forte reconhecimento público.

Cuberes (1999, p.22) citado por Nicolau (2007, p. 183) defende que a Educação Infantil precisa ocupar-se de facilitar a apropriação e a reconstrução de saberes e conhecimentos, missão que, conceitual e filosoficamente, torna-se mais respeitável para todos. Por sua vez, as séries iniciais poderão estender e complexificar aqueles processos previamente encaminhados.

Os docentes e os familiares podem permitir certas continuidades que garantam o acesso aos bens e objetos culturais mais distanciados do doméstico. É tarefa adulta a alfabetização ampliada, na qual a língua, a matemática, as ciências e a ética adquiram presença. Também será tarefa dos

⁵³ Estes critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança foram extraídos do material impresso do Programa de Educação Continuada (PEC USP e PUC/SP gerenciado pela Fundação Vanzolini). Módulo II, temas 6, 7, 8 e 9, São Paulo: USP/ PUC, 2003-2004, p. 259.

adultos introduzir os símbolos, as tradições, a expressão e iniciar nas brincadeiras, narrativas e músicas, assim como na criatividade.

[...] Há muito que recuperar, muito para repensar; articular não significa deixar as crianças sem recreio; a integração entre brincar, aprender e trabalhar não terá que ser desterrada das salas de aula. A articulação exige muita reflexão para acompanhá-la [...] (CUBERES, 1999 p.23 citado por Nicolau, 2007, p. 183).

A partir da pesquisa podemos constatar que a necessária integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, especialmente no momento de transição entre o último ano da pré-escola e o 1º ano do fundamental, não vem ocorrendo com a mudança implantada, mas, da forma como vem se dando, pode levar a uma maior dificuldade na compreensão da natureza e especificidade do trabalho de cada grupo etário, acirrando as dificuldades de diálogo entre os profissionais desse dois segmentos da educação básica.

A criança aprende continuamente. Não há rupturas no processo de ensino e aprendizagem, ao contrário, ela busca estabelecer relações entre os conhecimentos antigos e as novidades com que se depara no dia a dia: na Educação Infantil ela aprende a desenhar e dar significado para as figuras que registra no papel, no Ensino Fundamental esse desenho figurado se transforma nas primeiras letras e números. Há uma grande riqueza nesse processo.

No entanto, os professores devem ter sensibilidade e competência para que essa, entre outras grandes descobertas, seja feita pelas crianças.

A grande motivação das crianças em ingressar para o 1º ano é justamente aprender a ler e a escrever. Não podemos deixar que esse aspecto mágico seja perdido em detrimento às práticas que não valorizam o verdadeiro sentido da escrita. Fazer uma criança de seis anos de idade copiar diariamente o alfabeto e as sílabas da lousa não enriquece o universo da escrita.

Há ainda por parte dos professores envolvidos no processo de alfabetização uma visão limitada sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e do letramento. Todos os estudos científicos nessa área ainda não fazem sentido e não influenciam muitos desses profissionais, pois segundo

Rapoport et al (2009, p. 108) "elas continuam arraigadas a modos explicativos acerca da alfabetização, ainda centrados apenas em questões metodológicas".

Os professores do 1º ano devem ler muitas histórias, desafiar a escrita espontânea, fazer jogos e brincadeiras que possibilitem a aprendizagem da leitura e da escrita, para que o interesse das crianças não se perca.

Hoje o maior desafio da escola é escutar a voz das crianças; transformar o conteúdo daquilo que expressam em ações efetivas que possam nortear a prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental. Há necessidade de refletir e articular as hipóteses e saberes infantis utilizando-os como referência para as atividades das crianças.

Cabe lembrar de uma passagem que ocorreu, durante a pesquisa, na sala de 1º ano quando uma criança espontaneamente levantou a mão e falou para a professora que havia ido ao Jardim Zoológico com seus pais no final de semana. Foi durante um momento de cópia na sala de aula: a professora escutou a criança, mas o mais interessante foi o interesse que esse tema despertou nas demais que imediatamente começaram a perguntar sobre os animais que havia no zoológico: "você viu macaco?", "tinha girafa?", "e o elefante é grande mesmo?".

Infelizmente, esse diálogo foi interrompido rapidamente pela professora, que poderia ter aproveitado a oportunidade para escutar as crianças e até propor atividades de escrita relacionadas aos animais que vivem no Jardim Zoológico.

Ouvir as vozes infantis no cotidiano escolar é permitir que a produção do conhecimento seja também organizada em torno dessas falas. As propostas pedagógicas não devem estar centradas apenas nas concepções e hipóteses dos adultos.

Assim, a partir do percurso realizado nessa tese finalizo enfatizando que ainda há um longo trabalho das escolas de Ensino Fundamental para se adequar à nova lei. Os esforços são grandes, mas a complexidade para as modificações também. Entrar na escola com seis anos, aprender as demandas desta instituição e seus modos de funcionamento não é tarefa fácil e rápida. A adaptação é para todos.

Há grandes transformações a serem feitas e repensadas: os espaços físicos adequados às crianças de seis anos, com brinquedos e materiais que possibilitem que o processo de aprendizagem seja mais significativo, a reformulação das propostas pedagógicas, a melhor preparação do corpo docente que atuará com as crianças pequenas, a possibilidade de ter as famílias presentes no cotidiano escolar, enfim, transformações que respeitem a infância no Ensino Fundamental.

Além disso, gostaríamos de ressaltar que, por causa da grande rotatividade de professores nas instituições do estudo, houve pouco diálogo após a pesquisa entre a pesquisadora e os sujeitos participantes. Tínhamos a intenção de promover um encontro entre os professores, coordenadora e diretora da Educação Infantil e os professores, coordenadora e diretor do Ensino Fundamental I após o término das análises dos dados da pesquisa, para poder dar um retorno do que foi encontrado no estudo, bem como algumas sugestões para a melhoria do processo de passagem das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental.

No entanto, uma das professoras da Educação Infantil que participou do estudo não estava trabalhando na escola em 2010 e 2011, a coordenadora e a diretora estavam aposentadas. No Ensino Fundamental, a professora e a aluna pesquisadora também não estavam trabalhando na escola e a coordenadora pedagógica estava aposentada. Esse quadro dificultou o retorno das informações obtidas no final da pesquisa aos sujeitos participantes, mas mesmo assim, faremos todos os esforços para que tenham acesso à pesquisa, inclusive aqueles que não mais estão nas escolas.

Finalizo destacando que fazer essa pesquisa, estar em contato com as crianças, com os professores, com as famílias e com os gestores foi muito significativo para meu aperfeiçoamento profissional e pessoal. Aprendi muito com todos com os quais tive contato nesses 4 anos de estudo. O trabalho foi intenso, mas o retorno foi muito significativo. Nossa pretensão é publicar essa tese, como fizemos com o nosso trabalho de mestrado, para poder multiplicar entre os profissionais da educação os frutos dessa pesquisa.

Muitas das dúvidas que levantamos, no início dessa pesquisa, transformaram-se em certezas, no entanto, utilizando as palavras sábias de

Lucas (2008, p. 289) "hoje, de posse de algumas respostas e certezas, verificamos que o espaço daquelas dúvidas não ficou vazio: outras vieram ocupar o seu lugar; afinal, ser um eterno aprendiz é próprio da condição humana".

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil e a escola fundamental de nove anos. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v.9, n.2, p. 317-325, 2006.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**. n.116, p. 7-19, jul. 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

ARCE, A. ;MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Editora Alínea, 2007.

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p. 1039-1066, out 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AQUINO, J. G. **Diálogo com educadores**: o cotidiano escolar interrogado. São Paulo: Moderna, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, M. C. Inquietações e perplexidades. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, v.3, n. 9, p. 46-47, nov/fev, 2003.

BORSATO, C. R. **Relação escola e família**: uma abordagem psicodramática. 2008. 187 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BORTONI, S. M. Variação Linguística e atividade de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das letras, 2008.

BRASIL. **Projeto de Lei 06755 de 2010**. Obrigatoriedade escolar para crianças de 4 a 17 anos de idade, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, 2009 (a).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 2009 (b).

BRASIL. **Lei 11.274 de 2006**. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, 2006 (a).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade. Brasília: MEC/ SEF, 2006 (b).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília: MEC/ SEF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** . Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I.** Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (Lei nº. 9394/96), 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988,** 1988.

BRUNER, J. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-52.

CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras:** a escrita na alfabetização. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

CORREA, B. C. Educação Infantil e ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Revista Educação e Pesquisa.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v.37, n.1, p, 105-120, jan/abr, 2011.

CORREA, B. C. **Crianças aos seis anos no ensino fundamental:** desafios à garantia de direitos. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180-int.pdf>. Acesso em 27 de Nov. 2008.

CORSO, D.; CORSO, M. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUBERES, M. T .G. **Articulacion entre el jardin y la E.G.B.:** la alfabetización expandida. Argentina: Aique, 1995.

DAY, C. **O desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto/Pt: Porto Editora, 1999.

DORNELLES, L. V. Os afabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Revista Educação e Pesquisa.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v.37, n.1, p, 141-155, jan/abr, 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 24ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORMOSINHO, J. O; ARAÚJO, S. B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: FORMOSINHO, J. O (org). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

FORTUNATI, J. **Gestão da Educação Pública**: caminhos e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 12 ed. Petrópolis: Editora vozes, 2003 (a).

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003 (b).

GANDINI, L. Espaços educacionais e de Envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografia do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HALL, N. O brincar, o letramento e o papel do professor. In: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa/Pt: Mac Graw Hill, 1998.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.

KLEIMAN, A. B. **O Significado do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das letras, 2008.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa editora, 2001.

LUCAS, M. A. **O Processo de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil**. 2008.323f. Tese (Doutorado em Educação) □ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MALUF, M. R. Alfabetização na pré escola: conceitos e preconceitos. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n.26, p.141-142, abr, 1987.

MARCELLO, F, de A; BUJES, M. I. E. Ampliação do Ensino Fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidade corresponde?. **Revista Educação e Pesquisa**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v.37, n.1, 220p, 53-68, jan/abr, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Programa Ler e Escrever**: Guia de planejamento e orientações didáticas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 19 abril. 2010.

MORAES, A. E. Educação: a prioridade mais importante do país. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 08 Ago, 2006.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v.37, n.1, p, 157-173, jan/abr, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa/Pt: Dom Quixote, 1995, p.13-33.

NEVES, V. F. A; GOUVÊA, M. C. S; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Revista Educação e Pesquisa**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v.37, n.1, p, 121-140, jan/abr, 2011.

NICOLAU, M. L. M. Formação e atuação do professor alfabetizador. In: SCHELBAUER, A. REGINA; LUCAS M. A. O. F; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Práticas Pedagógicas, alfabetização e letramento**. Maringá - PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, v. 43, p. 31-45, 2010.

NICOLAU, M. L. M. O Ensino Fundamental de 9 anos: reflexões sobre a intersecção Educação Infantil/ Ensino Fundamental. In: RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na Educação Infantil**: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte editora, 2007.

NICOLAU, M. L. M. A riqueza das atividades na Educação Infantil/ In:USP/PUC-Programa de Educação Universitária Continuada. São Paulo, v.2, p, 146-147, 2004. Material Impresso.

NICOLAU, M. L. M. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de Educação Infantil na estimulação da aquisição da leitura escrita pelas crianças. In: NICOLAU, M. L. M. **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas: Papyrus, 2003

NOGUEIRA, A. L. H; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o Ensino Fundamental de nove anos.

Revista Educação e Pesquisa. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v.37, n.1, p, 175-190, jan/abr, 2011.

NORONHA, O. M. Pesquisa Participante: repondo questões teórico metodológicas. In: FAZENDA, I (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, Cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das letras, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento □ um processo socio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1998.

OSTETTO, L. E. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na Educação Infantil . In: OSTETTO, L. E; LEITE, M. I. (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.

PANSINI, F; MARIN, A, P. O ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Revista Educação e Pesquisa.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v.37, n.1, p, 87-103, jan/abr, 2011.

PENTEADO, H. D. Educação, escola e vida: qual é a relação? In: KUPSTAS, M (org) **Educação em debate.** São Paulo: Moderna, 1998.

PIMENTEL, A. **Interação Social no processo educativo:** um olhar vygotskiano. In: USP/PUC-Programa de Educação Universitária Continuada. São Paulo, v.2, p, 69-74, 2004. Material Impresso.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na Educação Infantil:** discurso e prática docente. 2005.215f. Dissertação (Mestrado em Educação) □ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na Educação Infantil:** formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte editora, 2007.

RAMOS, G. **Infância.** 38ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RAPOPORT, A. *et al.* **A criança de seis anos no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como 'um outro modo de falar'. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das letras, 2008.

RONDÔNIA. **Resolução n. 131, de 14 de dezembro de 2006.** Fixa normas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2007. Porto Velho: Conselho Estadual de Educação.

SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. **Em defesa da escola.** Campinas: Papirus, 2004.

SEKKEL, M.C; GOZZI, R. M. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In: NICOLAU, M. L. M. **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas: Papyrus, 2003.

SERRÃO, C. R B. O tempo na Educação Infantil: rotinas. In: NICOLAU, M. L. M. **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas: Papyrus, 2003.

SIGNORI, I. Letramento e (IN) Flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das letras, 2008.

SILVA, A. T. G. A. M. Como educar meninas e meninos sem valorizar a educação dos próprios professores. In SALMAZE, M. A; CHAVES, A. M. Q; SPÍNDOLA, A. M. A. (org). **Desenvolvimento e sustentabilidade**: revelando olhares, valorizando vozes na Educação da Infância. Campo Grande: Editora Oeste, 2011.

STEMMER, M. R. G. A Educação Infantil Educação Infantil e a alfabetização. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007.

SZYMANSKI, H. **A relação família-escola**: desafios e perspectivas. 2 ed. Brasília: Liber livros, 2010.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das letras, 2008.

TONDIN, C. F. **Relação Família-escola**: análise dos processos psicossociais. 2001. 195p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI. L. S. **Obras ecogidas**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: Ensaio de Psicologia comparada. Trad. Gentil Avelino Tilton. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: editorial Estampa, 1975 (a).

WALLON, H. **Objetivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975 (b).

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto/Pt: Porto Editora, 1999.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 1: OBSERVAÇÕES DAS TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL- TRANSCRIÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

3 de setembro de 2008 (quarta-feira)

Participamos da reunião pedagógica com as professoras do 2º turno (13h50 às 15h). A coordenadora pediu para que nos apresentássemos e falássemos rapidamente sobre os objetivos da pesquisa. Explicamos o tema do projeto e os procedimentos iniciais para coletar os dados

Todas as professoras do 3º estágio desse turno trabalham também no Ensino Fundamental e alegaram haver uma carência de propostas na passagem das crianças da Educação Infantil para o Fundamental.

O 3º turno possui três professoras de 3º estágio e apenas duas se interessaram em participar da pesquisa. Optamos por iniciar com a professora que ministra aula no período parcial (tarde), pois ela fica integralmente com as crianças, diferente da outra que já recebe as crianças vindas do 2º turno. Nosso objetivo era acompanhar a rotina das crianças do início ao fim do período em que permanecem na escola e isso só seria possível com as turmas de período parcial.

Nesse dia aproveitamos para fazer a caracterização do pátio, da escola (geral) e das salas de aula do terceiro estágio

No momento da reunião, as professoras escutaram atentamente a proposta da pesquisa e se colocaram: afirmaram perceber uma grande distância entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Uma das professoras relatou ter feito no ano anterior um trabalho com as crianças para prepará-las para a passagem para o Ensino Fundamental: ela fez uma visita a uma escola fundamental do bairro.

Na segunda parte da reunião iniciou-se uma discussão sobre as crianças que entram da EMEI advindas das creches da região. As professoras afirmaram que as crianças vindas das creches chegam a EMEI sem nenhum padrão de comportamento (sobem na mesa, xingam as professoras quando estas não cedem aos seus desejos). A coordenadora alegou conhecer trabalhos muito bons realizados em creches, mas quando os professores de algumas creches deixam as crianças o dia todo dentro de uma sala com brinquedos espalhados pelo chão, sem nenhuma proposta pedagógica, as crianças realmente ficam sem padrão de comportamento.

Ao final da reunião, as professoras contaram como é o desenvolvimento da rotina no 2º turno e afirmaram que nesse período não há nenhuma proposta pedagógica e que a nossa pesquisa seria mais eficiente no 1º(manhã) ou no 3º turno (tarde).

Observações na turma do 3º estágio (período da tarde)

8 de Setembro de 2008 (segunda-feira): Visita à escola de Ensino Fundamental Celso Brandão

Nesse dia havia sido agendada uma visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da região da Bela Vista.

Chegamos na escola no horário de entrada das crianças (15h20) e a professora logo nos entregou os desenhos que havia proposto para as crianças com objetivo de saber o que elas esperavam encontrar na escola fundamental. (Nós havíamos dado a sugestão em reunião pedagógica para que a professora realizasse essa atividade.)

Às 15h40, as crianças saíram para o recreio e a professora solicitou que, em duplas, viessem ao nosso encontro para que falassem sobre o que haviam desenhado. As crianças relataram o que desenharam (suas expectativas) e algumas até fizeram antecipações sobre sua entrada no fundamental.

Às 16h30, as crianças foram tomar o lanche e pudemos observar esse momento. A maioria come o lanche rapidamente e no tempo restante ficam correndo pelo galpão sem realizar qualquer brincadeira. Percebendo a agitação das crianças, sugerimos que brincassem de corre-cotia e todos adoraram a ideia, mas infelizmente não deu tempo de organizar a atividade, pois a professora começou os preparativos (ir ao banheiro e beber água) para visita a EMEF.

Antes de sair, a professora reforçou algumas regras e pediu para que nós também falássemos algumas palavras com as crianças. Nesse momento, a professora aproveitou para contar que a pesquisadora era professora de outra EMEF que seria visitada pelas crianças na semana seguinte e que anotaria o nome das crianças que não tivessem um bom comportamento.

As outras turmas do terceiro estágio (duas turmas) também foram na visita, mas acompanhamos a turma do período parcial, pois já tinha iniciado nossa pesquisa com ela.

Às 17h, saímos em direção à EMEF, que está localizada na mesma rua da EMEI. A primeira coisa com que as crianças se depararam ao chegar foi uma quadra poliesportiva, o que as deixou maravilhadas. Algumas crianças disseram: *“Olha que escola bonita”, “Tem quadra de basquete e de futebol”*.

As crianças foram recebidas por uma professora que se apresentou dizendo ser uma professora da EMEF. A primeira instalação que mostrou para as crianças foi o refeitório. Em seguida, subimos as escadas para a sala de computação. Ao subir as escadas, as crianças se mostraram agitadas e algumas até começaram a se empurrar. Quando entraram na sala de computação (que possui 20 computadores), observaram atentamente tudo que havia na sala. Algumas crianças disseram para a professora da EMEF: *“Sabe, tia, eu já sei mexer no computador!”*.

O outro ambiente que visitamos foi a biblioteca. As crianças puderam entrar rapidamente nesse local, pois estava sendo ocupado com a entrega de leite para as mães.

Finalizamos a visita observando o pátio em que aconteciam os recreios das crianças.

Às 18h, voltamos para a EMEI e as crianças estavam um pouco agitadas. Fomos para a sala e cada um escolheu um lugar para sentar. A professora sugeriu que desenhassem como é a escola de Ensino Fundamental e qual espaço mais gostaram de conhecer. A professora distribuiu as folhas e as crianças organizadamente se levantaram para pegar seu estojo no armário. Nós distribuímos as plaquinhas com os nomes completos das crianças, pois a professora solicitou que colocassem seu nome completo na folha. Ela colocou ainda o nome da EMEF na lousa e pediu que as crianças copiassem no desenho.

A maioria das crianças não conseguiu terminar seu desenho até o horário da saída, a professora disse que continuariam a atividade no dia seguinte.

10 de Setembro de 2008 (quarta-feira)

Nesse dia fomos à EMEI para conversar sobre a visita a Escola Estadual Marina Oliveira (a outra opção de Ensino Fundamental que as crianças do bairro frequentam). Ao chegarmos, avisaram-nos que a coordenadora já tinha ido embora, então aproveitamos para conhecer um pouco mais dos espaços da escola.

Às 15h20, a professora do 3º estágio avisou que os pais entrariam na escola para uma pequena reunião sobre a visita das crianças ao teatro, que seria realizada no dia 11 de setembro. Ela pediu para que nós ficássemos com as crianças no pátio, então aproveitamos a oportunidade para conversar com elas sobre a visita que faríamos no dia 18 de setembro na E.E. Marina Oliveira.

Fizemos uma grande roda com as crianças e contamos um pouco sobre a visita. Dissemos que seria um pouco diferente da outra que fizemos à EMEF Celso Brandão, pois quem apresentaria a escola para eles seriam as próprias crianças que estudavam na Marina Oliveira (3º ano).

Perguntamos se eles gostariam de fazer alguma pergunta para as crianças do fundamental e alguns manifestaram interesse. Fomos anotando as perguntas que as crianças elaboravam (anexo 3).

Após esse momento, as crianças foram para o pátio brincar. As brincadeiras são livres: alguns meninos jogam futebol na miniquadra, outros ficam correndo pelo espaço (o que não é permitido pela professora), as meninas brincam na casinha de madeira e outras apenas permanecem nos bancos conversando.

Depois do pátio, as crianças lavaram as mãos e tomaram o lanche. Esse é um momento de muita agitação, pois o tempo destinado para o lanche é muito maior do que o tempo utilizado pelas crianças para tomá-lo. Muitas acabaram rapidamente e ficaram correndo pelo refeitório, jogando comida no colega. Nesse dia teve até um aluno saiu e foi para o parquinho fazer xixi na casinha de madeira.

Percebemos grande agitação das crianças com o episódio, muitos vieram rapidamente contar para a professora que estava também tomando seu lanche e esta pareceu não se importar. Nós acabamos tomando uma atitude e perguntando para o garoto que fez o xixi o motivo pelo qual ele resolveu fazer isso. Ele afirmou que foi outro garoto que mandou.

Questionamos se ele sabia onde devemos fazer xixi e ele respondeu: “No banheiro”. Então perguntamos: “*O que você fez não é correto, é?*”. Ele respondeu que não. Então continuamos: “*O que você acha que deve fazer agora?*” E o menino respondeu: “*Limpar!*”. Fomos com ele até a lavanderia, pegamos um rodo com um pano e ele limpou o xixi.

As crianças ficaram surpresas com tal atitude, não esperavam que alguém faria com que o menino limpasse a sujeira. Todos queriam ver o acontecimento e nós não deixamos: “*Esse problema é meu e do Rian, vocês podem ir com a professora para a sala, pois ela vai passar alguma atividade para vocês*”.

Percebemos que não existe muita regra na escola, as crianças podem fazer tudo o que querem e quando chegam a casos extremos como esse, recebem uma punição sem reflexão sobre o ato.

17 de Setembro de 2008 (quarta-feira)

Nesse dia organizamos a turma da E.E. Marina Oliveira que iria apresentar a escola para as crianças da EMEI. A sala do 3º ano tem 40 alunos e não daria para todos apresentarem a escola. Como era a primeira experiência selecionamos junto com a professora Célia alguns alunos que se comunicavam bem e tinham clareza na hora de expor as ideias. Como critério, escolhemos também as crianças organizadas que poderiam auxiliar no momento da visita.

Dividimos o grupo em três turmas⁵⁴, pois cada um se responsabilizaria em apresentar a escola para uma turma do 3º estágio da EMEI (são três turmas à tarde). Cada grupo teria dois integrantes responsáveis em direcionar as turmas. Combinamos também um rodízio de apresentação para que as crianças não ficassem acumuladas nos espaços da escola. Por exemplo, o grupo A começaria apresentando o prédio novo, enquanto o grupo B estaria apresentando o prédio antigo e o grupo C no pátio conversando com as crianças e tirando as dúvidas que eles tinham em relação à escola.

Nesse dia fomos a EMEI para saber se a visita a E. E. Marina Oliveira estava confirmada. Quando chegamos, a professora do 3º estágio estava anotando no diário as crianças que estavam presentes e as mesmas estavam sentadas conversando nas mesas.

O momento inicial da aula não tem nenhuma proposta, as crianças entram na sala, sentam nos seus lugares e ficam conversando cerca de 20 minutos até saírem para o pátio. Algumas ficam andando pela sala, outras brigam e se xingam, mas não há nenhuma intervenção da professora.

Às 15h50, a professora pediu para nós levarmos as crianças para o pátio, pois precisava levar o dinheiro da formatura na secretaria. Ela contou que no dia 5 de Dezembro as

⁵⁴ A única turma que foi com questões prévias foi a turma do 3º estágio período parcial, pois é a turma que estamos realizando a pesquisa e que nos deram maior abertura para entrar na sala e conversar com as crianças.

crianças vão fazer um passeio para a Sitolândia e lá será a comemoração da formatura. Eles vão permanecer o dia todo no passeio e os pais não acompanham as crianças.

Perguntamos se não havia formatura e a professora respondeu que não, a única comemoração era esse passeio.

Fomos com as crianças para o pátio, que continuavam com as mesmas brincadeiras. Quando a professora voltou deixou alguns meninos que estavam correndo sentados no banco para “pensar”, pois a regra era não correr no momento do pátio.

Após dez minutos aproximadamente as crianças voltaram para a brincadeira.

Percebemos que não há regras estabelecidas, apenas contratos orais que normalmente as crianças não cumprem. Há sempre muitas brigas e as crianças necessitam, a todo o momento, da intervenção do adulto para resolvê-las.

18 de setembro de 2008 (quinta-feira) - Visita à E.E. Marina Oliveira

Chegamos na EMEI às 15h e fomos tentar falar com a coordenadora Mara sobre o procedimento da visita à escola fundamental e a possibilidade de assistirmos uma reunião de pais do 3º estágio. A princípio ela disse que a reunião seria em outubro, mas nós afirmamos que havíamos visto no mural que a reunião seria no final de setembro. Ela mostrou-se surpresa, como se estivesse esquecido a data da reunião e disse: *“Ainda bem que você me avisou!”*. Olhou a sua agenda e confirmou a data da reunião.

A coordenadora autorizou nossa presença na reunião de pais, mas afirmou não saber ainda os horários e os dias da reunião do 3º estágio.

Conversamos também sobre a possibilidade de levar as turmas do 3º estágio da manhã para conhecer a E. E. Marina Oliveira. Falamos primeiro que seria interessante fazer um primeiro contato com os professores e com o grupo de crianças antes de agendar a visita.

Ela perguntou se nós gostaríamos de acompanhar a visita da turma da manhã à EMEF Celso Brandão e nós afirmamos que sim.

Combinamos que no dia 29 de setembro ficaríamos na escola o dia todo para acompanhar as turmas da manhã e a reunião dos professores, pois até agora só tivemos contato com os professores da tarde.

Fomos na sala do 3º estágio (sala em que estava sendo realizada a pesquisa), mas antes passamos na sala do 3º estágio (período integral) para conversar com a professora e com as crianças sobre o procedimento da visita. Essa professora foi extremamente ríspida, mostrando não estar interessada no que estávamos falando e disse que não daria para nós conversarmos com as crianças, pois ela estava ocupada colocando as mesmas para fazer xixi. Percebemos que ela não estava com muita disposição para ajudar e saímos da sala (anteriormente ela havia dito não estar disponível para participar da pesquisa).

Fomos para a sala do 3º estágio parcial, cumprimentamos as crianças e perguntamos se elas sabiam aonde nós iríamos. Todas afirmaram: *“Na E.E. Marina Oliveira”*. Perguntamos se elas lembravam que fariam perguntas para as crianças do fundamental e a maioria lembrou. A professora conversou sobre a maneira de se comportar na visita e fez uma

comparação: *“Lembra crianças, hoje nós fomos convidados para visitar outra escola, quando vocês vão visitar alguém, como se comportam?”*.

E as crianças responderam: *“Bem!”*. A professora continuou: *“Pode mexer nas coisas sem a permissão das pessoas que vão estar na escola?”*. E as crianças responderam: *“Não!”*. A professora finalizou: *“Então está bom, vamos todos se comportar bem!”*.

Fomos para a escola E.E. Marina Oliveira às 16h. Chegando lá, nós fomos chamar as crianças do 3º ano que iriam apresentar a escola. Eles estavam entusiasmados com a experiência e rapidamente nos acompanharam até o pátio da entrada onde estavam os grupos da EMEI. Apresentamos as crianças para as professoras e para a coordenadora e já dividimos os grupos.

O grupo B e C começou apresentando a escola, um grupo começou pelo prédio novo e o outro pelo prédio antigo. O grupo A ficou conosco no pátio e com a turma da Cintia (3º estágio em que estava sendo realizada a pesquisa) para que as crianças da EMEI fizessem as perguntas. Foi um momento agradável de muita interação. As crianças da EMEI escutaram atentamente cada resposta dos alunos e estes estavam felizes em poder contribuir com o aprendizado das crianças.

Após esse momento começamos a visita pelo prédio antigo, os alunos mostraram as salas de aula, as salas de artes, de vídeo, da coordenação e dos professores. Em cada ambiente as crianças da 3º ano interagiam com as da EMEI perguntando: *“Vocês gostam de assistir vídeo? Vocês gostam de ouvir histórias? E de desenhar?”* e logo em seguida mostravam os arquivos de vídeos, os livros e os trabalhos de artes que tinham na escola. As crianças da EMEI respondiam a cada pergunta com entusiasmo, houve uma grande interação entre as crianças.

A visita ocorreu em perfeita harmonia. No terceiro momento, as crianças do 3º ano levaram as da EMEI para conhecer o prédio novo. Ao entrar no pátio elas começaram a correr como se nunca tivessem espaço para fazer aquilo (na EMEI o espaço é muito melhor e com mais materiais). Foi difícil conter a agitação das crianças naquele local. Em poucos minutos, conseguimos reunir o grupo para que se acalmassem e continuassem a visita. Subimos nas salas de aula do prédio novo e ao entrar na sala da professora Gilda (4º ano), que já havia trabalhado na EMEI, foi uma grande alegria. Ela pediu para as crianças cantarem uma música e a atividade foi tão motivante que depois as crianças da EMEI cantaram mais três músicas e, no final, as crianças da 4º ano também cantaram. Foi um momento especial da visita.

Às 17h, a visita estava chegando ao fim. A outra professora já estava na rua esperando pela gente e mostrou-se não muito satisfeita com a dinâmica da visita, mas os alunos da professora Cintia estavam felizes e se despediram das crianças da 3º ano.

Ao chegar à escola sentamos em uma grande roda e perguntei: *“Agora que vocês conheceram as duas escolas do bairro, qual vocês escolheriam para estudar?”*. A maioria respondeu: *“O Marina Oliveira!”*, então perguntamos o porquê. E eles falaram: *“Porque é mais legal!”*

Nossa hipótese para justificar tais respostas foi a forma de apresentação das duas escolas. A EMEF Celso Brandão tem um espaço físico muito melhor, mas a visita foi pouco planejada. Na escola Marina Oliveira, as crianças puderam interagir com outras e isso fez sentido para elas, além de ter sido uma visita com caráter mais lúdico.

29 de setembro de 2008 (segunda-feira) - Participação na reunião de JEIF da turma do 1º período (7h às 11h)

Hoje fomos a EMEI às 11h para participar da reunião de JEIFE com as professoras do primeiro período e verificar quais professoras do 3º estágio da manhã participariam da pesquisa. Ao chegar na escola encontramos a diretora que nos acompanhou até a sala dos professores e nos passou algumas informações importantes a respeito dos horários das professoras do período da manhã.

Comentamos com a diretora sobre a vivência da jabuticabeira ocorrida na semana anterior e ela disse que foi muito legal, pois as crianças vivenciaram todo o processo (florescimento, amadurecimento e degustação da fruta), mas afirmou que essas experiências infelizmente não são aproveitadas pelas professoras, pois elas não têm o hábito de registrar e dar continuidade a esses procedimentos (até mesmo fazer um projeto). A diretora sente uma descontinuidade no trabalho e afirma que uma professora não conhece o trabalho da outra, tudo é muito individual e sem trocas.

A diretora mostrou ser uma pessoa que faz cursos, pois comentou sobre alguns que realizou com educadores bastante conhecidos.

Às 11h20, iniciou-se a reunião com as professoras do 1º período. A coordenadora Mara pediu para que nós nos apresentássemos e explicássemos o objetivo da pesquisa e importância da colaboração das professoras. Perguntamos quem gostaria de participar e as duas professoras do 3º estágio aceitaram. Uma delas aproveitou a nossa fala para comentar que acha muito importante esse trabalho, pois ela já trabalhou no Ensino Fundamental e via a dificuldade das professoras em fazer um trabalho no 1º ano. Ela afirmou que o professor de 1º ano deveria ter um mínimo de experiência na Educação Infantil para poder fazer um trabalho eficiente com as crianças. Relatou a falta do lúdico e o modelo tradicional de fazer as crianças copiarem a lição da lousa e sentarem em fila.

Na reunião combinamos as duas visitas às escolas do bairro (Celso Brandão e Marina Oliveira) e a minha presença na reunião de pais (23 de outubro, o dia foi alterado por falta de planejamento prévio).

A coordenadora Mara insistiu em pedir um trabalho com as crianças sobre indisciplina e atividades corporais e pediu para nós irmos em algumas reuniões de professoras para explicar como realizar as atividades corporais.

A coordenadora comentou ainda sobre a riqueza da visita do período da tarde à E.E. Marina Oliveira e disse que as professoras fizeram um registro com as crianças da visita. Afirmou que na sala da professora Regina apareceu nos registros os trabalhos de Educação Física que estavam expostos no mural sobre as brincadeiras antigas (trabalho realizado por

nós com as turmas do 1º ano e 2º ano no Ensino Fundamental I). Achamos muito interessante essa colocação e percebemos o quanto é significativo o registro, a documentação e a exposição dos trabalhos das crianças pelos murais da escola.

1 de outubro de 2008 (quarta-feira) - Observação na turma do 3º estágio - tarde (profª Cintia)

Hoje chegamos à escola às 14h40 e as professoras do 3º período estavam na sala dos professores. Aproveitamos para pedir os registros que elas fizeram com as crianças após a visita à E. E. Marina Oliveira e conversamos também sobre a visita. As três professoras afirmaram que foi muito bom, que foram bem recebidas pelos funcionários e pelas crianças. Comentaram também, que apesar dos professores estarem nas suas salas de aula, todas permitiram que as crianças da EMEI entrassem e interagissem com as crianças.

Nesse dia, ficamos no pátio com a turma da Cintia e ensinamos para as crianças a brincadeira pato-ganso, que fez sucesso com a turma da manhã.

As professoras Cintia e a Regina nos entregaram os registros das crianças e disseram que quando quiséssemos poderíamos conversar com as crianças sobre essa atividade.

A professora Cintia também nos ofereceu o caderno das crianças para olharmos.

23 de outubro de 2008 (quinta-feira)-Reunião de pais do 3º estágio (tarde)

Início: 15h20 Total de pais presentes: 20

A professora iniciou a reunião com a leitura de um texto sobre o sono e disse aos pais que esse texto é para as crianças que ficam no período integral (o que não é o caso dos alunos dessa sala), mas ressaltou que o cochilo da tarde é importante para todas as crianças. Ela afirmou que muitos pais acreditam que o sono da tarde prejudica o sono da noite, o que não é uma verdade, segundo a fala da professora.

Após a leitura do texto e algumas colocações da professora sobre o assunto, ela relatou aos pais a pauta da reunião.

PAUTA:

- Cuidados na escolha dos filmes que as crianças assistem em casa;
- Mostra cultural;
- Uniforme;
- Ida das crianças ao teatro para ver a peça *Sítio do Pica-pau Amarelo*;
- Antecipação do feriado dos funcionários públicos;
- Mudanças de endereço;
- Pagamento do passeio do final do ano (5 de dezembro de 2008);

A professora começou falando dos filmes, histórias e jogos violentos que as crianças trazem para escola e afirmou que esse tipo de material contribui para que as crianças se tornem adultos agressivos. Pede aos pais para que tenham cuidado na escolha dos filmes, pois eles influenciam na personalidade das crianças.

Em relação à mostra cultural, pediu a participação de todos, pois atividades das crianças estarão expostas nesse dia.

A professora pediu aos pais para mandarem as crianças uniformizadas para a escola, aconselhou que as crianças venham de tênis e evitem tamancos e chinelos. Ela pediu aos pais também que coloquem o nome da criança no uniforme.

A professora contou da ida ao teatro para assistir a peça *O Sítio do Pica-pau Amarelo* e pediu que todos venham uniformizados também.

Para finalizar a pauta, a professora falou da importância de atualizar o endereço e telefone na secretaria e do pagamento do passeio do final do ano.

No final da reunião, os pais olharam as atividades das crianças e responderam a uma avaliação para a escola sobre a satisfação em relação às questões administrativas e pedagógicas da EMEI.

Antes de encerrar a reunião, a professora perguntou se alguma mãe queria falar alguma coisa sobre os assuntos tratados na reunião.

Durante a reunião, os pais apenas escutam as informações da professora. Eles não se manifestam em relação às questões colocadas em pauta. Todas as reuniões da escola têm apenas um caráter informativo, pois restringe a participação das famílias.

Nesse dia, nós fizemos a entrevista semiestruturada com quatro mães da sala. A entrevista foi gravada e depois transcrita na íntegra.

30 de outubro de 2008(quinta-feira) - Entrevista com as crianças do 3º estágio (tarde)

Nesse dia iniciamos a entrevista semiestruturada com as crianças da sala do 3º estágio do 3º turno.

Chegamos à escola no início da rotina (15h20) e a professora Cintia deixou-nos iniciar com uma conversa com todas as crianças juntas. Falamos que precisávamos fazer algumas perguntas individualmente para algumas crianças, mas que não daria tempo de chamar todas, então a professora Cintia e eu faríamos um sorteio.

Demos prioridade para os filhos das mães que participaram da nossa entrevista no dia da reunião de pais (4) e as outras crianças (total de 12) foram escolhidas aleatoriamente.

Escolhemos um lugar tranquilo (refeitório) para realizar a entrevista que durou aproximadamente 45 minutos. Pelo fato de não ter dado tempo de todos os selecionados participarem, agendamos outro dia para dar continuidade a esse trabalho.

5 de novembro de 2008(quinta-feira) - Continuação da entrevista com as crianças do 3º estágio (tarde)

Nesse dia fomos a EMEI para continuar a entrevista com as crianças do 3º estágio da turma da tarde. A professora já sabia da entrevista, pois fizemos um agendamento prévio com ela. As crianças também sabiam que responderiam a algumas perguntas para nós, sobre a ida para o 1º ano.

Aproveitamos o momento em que estavam finalizando o lanche para iniciar a entrevista semiestruturada.

Escolhemos um lugar tranquilo (refeitório) para realizar a entrevista. As crianças participaram individualmente dessa atividade que teve duração de aproximadamente 50 minutos.⁵⁵

Observações na turma do 3º estágio (período da manhã)

30 de setembro de 2008 (terça-feira) - Observação na turma do 3º estágio-manhã (professora Tatiana)

A sala do 3º estágio da manhã (professora Tatiana) é composta de trinta e duas crianças. Diferente da sala do 3º estágio da tarde (professora Cíntia) a sala é um pouco menor e as crianças têm menos espaço para se movimentar. A rotina das crianças⁵⁶ dessa turma é a seguinte:

7h-7h30: Entrada das crianças e contagem de quantas vieram no dia

7:30-8h15: Roda de história/ música (a professora afasta as cadeiras para que as crianças possam fazer uma roda no centro da sala).

8h15: Professora escolhe os ajudantes do dia. Ela se baseia numa lista que está afixada na porta de um dos armários. As crianças não têm acesso a essa lista e não participam da escolha.

Os ajudantes do dia distribuem o material e enquanto isso as crianças fazem a higiene para o lanche. A professora já deixa a sala organizada para as crianças realizarem a atividade após o lanche.

8h30: Lanche (as crianças fazem fila para ir para o refeitório e cantam músicas referentes a hora do lanche: "Meu lanchinho....." e outra de agradecimento pela comida).

Algumas crianças sentam para tomar o lanche, outras já ficam em pé, caminhando pelo refeitório, mesmo com a professora lembrando como deve ser o comportamento nessa hora.

9h: As crianças voltam para a sala para fazer a uma atividade, que normalmente é realizada em um caderno espiral. As crianças começaram a utilizar esse caderno no segundo semestre, antes só usavam o de desenho.

Atividade: O João roubou pão....

Na primeira parte da tarefa havia a música "O João roubou pão..." (que estava escrita de modo que faltavam algumas partes que deveriam ser completadas pelas crianças). Antes de iniciar essa tarefa, a professora brincou com as crianças da brincadeira do "João roubou pão....". Todos adoraram e se divertiram muito.

Após esse momento, ela entregou o caderno com a atividade a ser completada para cada criança. Orientou que completassem as lacunas da música com lápis grafite.

⁵⁵ A transcrição da entrevista encontra-se em outro subcapítulo dessa pesquisa

⁵⁶ As crianças desse grupo vêm à escola de mochila. Eles também têm uma agenda de recados que levam para a escola todos os dias. É o meio de comunicação entre a escola e as famílias.

A professora leu o título da atividade e passou pelas mesas para ver se as crianças estavam conseguindo realizá-la. Algumas tiveram facilidade, mas a maioria não, então a professora decidiu colocar as “respostas” na lousa para as crianças copiarem. Ao final ela pede para que todos pintem a figura do João que estava na folha de atividade.

As crianças finalizaram a atividade por volta das 10h. Como o dia estava chuvoso, as crianças não foram para o pátio. A professora sugeriu uma brincadeira na piscina de bolinha. As crianças ficaram felizes e agitadas, então a professora antes de sair combinou o número de crianças que poderia entrar na “piscina” em cada rodada e também que cada um poderia ir apenas uma vez. Primeiro começaria pelas meninas (dividiu as mesmas em dois grupos) e depois pelos meninos (dividiu-os em dois grupos também). Ela decidiu por essa divisão, pois quando as meninas terminassem de ir na “piscina” poderiam escolher uma fantasia para brincar.

As crianças respeitaram as regras e enquanto as meninas estiveram na piscina de bolinha, os meninos ficavam ao lado de fora recolhendo as bolinhas que caíam. Isso se tornou uma brincadeira também. Após todas as rodadas, ainda faltavam alguns minutos para o horário da saída, então propusemos para as crianças uma brincadeira corporal, o pato-ganso. No início, apenas alguns meninos se aproximaram para brincar, mas com o decorrer do tempo até as meninas que estavam com as fantasias resolveram participar.

Um dos meninos (Alexandre), que se mostrou agitado durante todo o dia, participou da brincadeira e até mudou o seu comportamento conosco e com os colegas.

11h: A professora entrou na sala com as crianças, entregou as agendas e cada um esperou que o seu responsável viesse buscar. Os pais entraram na escola e pegaram as crianças na porta da sala. Esse momento também é uma oportunidade de conversarem com a professora caso tenham algum assunto para tratar.

No final do dia, a professora comentou que na semana do dia 7-10 de Outubro será a comemoração do Dia da Criança. Segue a programação das atividades:

07/10: Visita à EMEF Celso Brandão e lanche especial

08/10: Desfile de pijama

09/10: Dia do sorvete e do brinquedo

10/10: Saída ao teatro: *O Mágico de Oz*

6 de outubro de 2008(segunda-feira) - Observação na turma do 3º estágio-manhã (profª Tatiana)

Nesse dia, as crianças chegaram na escola no horário de costume. Logo que entraram na sala, cada um deixou sua mochila atrás da cadeira e tirou a agenda para a professora ver se tem algum recado. Após esse momento, elas cantaram algumas músicas de “Bom-dia”. Em seguida, a professora contou quantos meninos e quantas meninas vieram e registrou na lousa da seguinte forma: $13+17=30$ (ela usa a conta de armar) e estimulou as crianças a fazerem o cálculo: “*Crianças quanto é 7+3?*”, e as crianças responderam: “*10!*”.

“Posso colocar o número 10 aqui embaixo?”, e algumas crianças observaram e poucas responderam: “Não!”. “Então eu coloco o 0 aqui e o 1 junta com os outros dois uns, do 13 e do 17, aí quanto fica?” Apenas duas crianças da sala responderam 30 ao ver o número registrado na lousa.

Às 8h30, as crianças foram para o refeitório tomar lanche.

Após o lanche, elas voltaram para a sala e pegaram os cadernos para fazer uma atividade dirigida (nome dado pela professora para as atividades realizadas no caderno).

A atividade era um trecho da história *O Mágico de OZ*. A professora afirmou que nessa semana ela faria atividades referentes à história por causa da ida ao teatro no dia 10 de outubro.

A professora leu o texto adaptado e depois selecionou algumas palavras (os nomes dos personagens) para que as crianças procurassem no texto e circulassem. Na realidade, ela fez a atividade junto com as crianças: selecionava um personagem e mostrava para as crianças onde estava no texto e depois percorria as mesas para ver quem tinha encontrado a palavra. Algumas crianças tiveram dificuldade com essa tarefa.

Após esse momento pediu que as crianças pintassem o desenho que estava na folha.

Quando todos terminaram passou para a terceira parte da atividade: escrever uma lista com o nome de sete personagens que apareciam na história. Essa lista já estava na lousa e as crianças apenas copiaram no caderno.

Após esse momento, perguntamos para a professora se ela tinha algo programado e ela disse que estava chovendo e que as crianças ficariam na sala brincando de massinha. Então sugerimos uma atividade relacionada à visita à EMEF Celso Brandão e ela autorizou.

Começamos a atividade perguntando quem sabia aonde iríamos no dia 7 de outubro, terça-feira, e as crianças disseram juntas: “*Visitar a escola Celso Brandão*”. Então perguntamos: “*Quem tem uma ideia do que iremos encontrar lá?*”, e as crianças quiseram responder todas juntas, então falamos que não dava para entender quando todo mundo fala ao mesmo tempo e quem quisesse falar teria que levantar a mão.

Assim, de maneira organizada, as crianças foram dizendo suas hipóteses: “*É uma escola grande!*”; “*Tem mesas diferentes*”; “*Tem professor de Português, Matemática, de desenho e Educação Física*”; “*Lá, as crianças brincam menos*”; “*Lá, eles aprendem a escrever*”; “*Tem escada*”, “*Tem banheiro grande, de menino e de menina*”; “*Tem parquinho*” e “*Tem proteção na entrada*”.

Dessa maneira, na medida em que foram falando, fomos registrando essas falas na lousa. Após esse momento, pedi que fizessem um registro por meio de desenho do que encontrariam na escola.

O aluno Alexandre veio até mim e me falou: “*Me conta como é lá no Celso Brandão*”, e nós respondemos: “*Fecha o olho e tenta imaginar*”.

Quando as crianças terminaram os desenhos, nós perguntamos individualmente o que tinham desenhado. Anotamos as falas nos próprios desenhos.

7 de outubro de 2008 (terça-feira) - Visita à EMEF Celso Brandão com as turmas do 3º estágio-manhã (profª Tatiana e Adriana)

A visita estava agendada para 7h30. Chegamos a EMEI às 7h20 e fomos para a sala da Tatiana. A maioria das crianças já estava na sala, tinham tirado a agenda e estavam esperando pela ida a EMEF. Fizemos alguns combinados com as crianças antes de sair e fomos em direção à escola.

Ao chegar lá, a coordenadora Mara foi verificar quem iria apresentar a escola para as crianças. Não tinha nada organizado, então, um dos professores de Geografia disse que apresentaria a escola. Começamos pela sala dos professores, nós organizamos a entrada das crianças nesse espaço, pois o professor apenas informou: “*Essa é a sala dos professores*”.

Após esse primeiro momento, apareceu outra professora (Educação Física) e a Mara perguntou se poderíamos dividir as turmas e aproveitar mais as informações. A professora aceitou, mas no meio da visita abandonou o grupo.

Nós acompanhamos a turma da Tatiana, as crianças subiram as escadas para o primeiro andar e nesse momento dois grupos de crianças do 7º ano desceram as escadas correndo no sentido inverso das crianças da EMEI quase que passando por cima delas. Nós tivemos que intervir e pedir para que tomassem cuidado para não machucar os menores.

Entramos em uma das salas e as crianças observaram a disposição do espaço. Pareciam estar assustadas, perguntamos se queriam fazer alguma pergunta para as crianças da EMEF e elas afirmaram: “*Não!*”.

Fomos até a sala de computação e depois na sala de leitura. Ninguém estava esperando pela nossa presença; as crianças da EMEF mexiam com as da EMEI e uma acabou até chorando de medo do modo como as crianças maiores estavam nos recebendo.

A visita acabou com a ida ao refeitório. Como nós já tínhamos vindo com a turma da tarde, apresentamos esse espaço para as crianças e depois o pátio onde acontecem os recreios.

A visita durou 20 minutos. Voltamos para a escola e a coordenadora do infantil demonstrou não ter gostado muito da experiência.

10 de outubro de 2008(terça-feira) - Saída para o teatro (profª Tatiana)

Nesse dia, as crianças da escola foram ao teatro assistir à peça *O Mágico de Oz*. Todos estavam muito entusiasmados com o passeio. A professora fez alguns combinados com as crianças antes de sair da sala, como: não correr na rua (eles iriam a pé), não fazer barulho e bagunça durante a peça, respeitar os atores, etc.

Cabe lembrar que antes da saída ao teatro, a professora trabalhou com diversas atividades referentes à história do *Mágico de Oz*, como, por exemplo, leitura de texto adaptado,

atividade de encontrar palavras, pintura de desenho mimeografado e escrita dos nomes dos personagens.

Ao voltarem do teatro, as crianças fizeram um registro, por meio de desenho, da história.

13 de outubro de 2008 (terça-feira) –Atividades em sala e preparação para a visita à E.E. Marina Oliveira

Nesse dia, as crianças realizaram as tarefas de costume do início do dia.

Após o lanche, eles realizaram uma atividade em folha mimeografada: “Vamos marcar o dia do mês...”

Nessa atividade, que cada criança recebeu um calendário do mês de outubro, o qual deveria preencher. As crianças tiveram muita dificuldade em realizar essa tarefa (com exceção de poucas que fizeram rapidamente). A professora percebeu que deveria auxiliar os alunos, então, fez um grande calendário na lousa e foi preenchendo. Os alunos foram copiando e muitos perguntavam: “*Professora, é para copiar igual está na lousa?*”, e a professora respondeu afirmativamente. Percebemos que por mais que as atividades sejam diretivas e muitas vezes pouco significativas para as crianças, a professora se preocupa com aquelas que têm dificuldades e as auxilia individualmente

Quando todos terminaram a tarefa, pedimos permissão para conversar com as crianças sobre a visita E.E. Marina Oliveira. Perguntamos se elas sabiam aonde iríamos no dia 16 de outubro (quinta-feira) e elas responderam: “*Na Marina Oliveira*”.

Perguntamos se eles gostariam de fazer alguma pergunta para as crianças da E.E. Marina Oliveira. Eles se entusiasmaram e começaram a elaborar algumas perguntas. Todos queriam falar ao mesmo tempo, então, pedimos para levantarem a mão que chamaríamos um de cada vez. Fomos anotando as perguntas na lousa⁵⁷.

Após esse momento, as crianças foram brincar no parque. Antes, a professora fez uma brincadeira nos degraus a caminho do parquinho: todos subiram no último degrau, ao sinal da professora, as crianças deveriam saltar o número de degraus solicitados pela mesma. As crianças se divertiram com a brincadeira, que durou das 10h15 às 10h50. Depois se prepararam para ir embora.

No momento do parque, aproveitamos para conversar com a professora Tatiana sobre a entrevista que gostaríamos de fazer com os pais no dia da reunião de pais. Ela afirmou que alguns pais não trabalham fora e que poderia conversar com eles para ficarem após a reunião e participar da entrevista.

16 de outubro de 2008 (quinta-feira) - Visita a E.E. Marina Oliveira

As crianças da EMEI chegaram na escola Marina Oliveira às 8h30. Fomos receber as crianças acompanhadas do grupo do 3º ano que apresentaria a escola. Os grupos já

⁵⁷ As perguntas das crianças estão no anexo 3 dessa tese.

estavam previamente divididos, pois durante a semana tivemos a oportunidade de preparar as crianças.

Separamos os dois grupos: um começou conhecendo a escola pelo pátio novo e a outra pelo antigo. Nós acompanhamos a turma da professora Tatiana. Antes de iniciar a visita sentamos em uma grande roda para as crianças fazerem as perguntas elaboradas para o grupo que apresentaria a escola.

Todas as crianças lembraram as perguntas que tinham sido elaboradas no dia anterior à visita. As crianças do 3º ano responderam todas as questões e, após esse momento, iniciamos a visita. Conhecemos primeiramente o andar do subsolo do prédio velho, onde se encontra a sala de arte, a sala dos professores e da coordenação e a cozinha.

Após esse momento, o grupo do 3º ano levou as crianças para conhecer as salas de aula do primeiro andar. Como existem muitas salas escolhemos aleatoriamente uma sala do 2º ano e outra do 1º ano para visitar.

Entramos primeiro na sala do 2º ano e a professora nos recebeu muito bem (ela já tinha conhecimento da visita das crianças da EMEI): mostrou a sala e perguntou para as crianças da EMEI quem conhecia o alfabeto (e apontou para o alfabeto que estava na lousa). Nesse momento, algumas crianças da EMEI começaram a recitar o alfabeto para mostrar para professora que tinham conhecimento do mesmo.

Saímos dessa sala e fomos para uma de 1º ano. A turma estava na aula de Artes e a professora autorizou que entrássemos para conhecer o espaço. Na lousa estava o desenho de um palhaço feito pela professora e as crianças estavam copiando no caderno de desenho.

As crianças da EMEI observaram a sala de aula e logo saímos para continuar nossa visita.

Fomos visitar as salas do andar térreo. Entramos em uma sala de 1º ano e as crianças da EMEI logo identificaram alguns colegas que estudaram com elas no ano anterior. Foi um momento de reencontro e todos ficaram felizes.

Finalizamos a apresentação do prédio antigo pelo pátio em que ocorrem as aulas de Educação Física e os recreios. As crianças do 3º ano contaram para as crianças da EMEI o que eram as aulas de Educação Física e uma delas lembrou: *“É igual aquela brincadeira do pato-ganso que a professora Shelly (pesquisadora) ensinou pra gente outro dia?”*. Nesse momento ficamos muito satisfeitas, pois a criança além de lembrar a atividade que ensinamos no nosso primeiro encontro, conseguiu estabelecer uma relação do que as crianças do 3º ano estavam falando com o que elas tinham aprendido. Isso mostra o quanto as atividades lúdicas são significativas e precisam ser preservadas.

Depois, iniciamos a visita no prédio novo. As crianças do 3º ano apresentaram o local onde as crianças tomam o lanche e brincam. Falaram que naquele local também ocorrem as aulas de Educação Física e as festas da escola (Festa Junina e da Primavera).

Subimos para o primeiro andar e fomos à sala do 3º ano (professora Cintia - que também dá aula no 3º estágio da tarde, na EMEI Augusto Serra). A professora tinha preparado uma apresentação para as crianças da EMEI. As crianças do 3º ano dramatizaram a música da

“Linda rosa juvenil”. Foi um momento muito emocionante, as crianças da EMEI assistiram atentamente à apresentação e todos aplaudiram no final. Foi muito interessante.

Depois visitamos a sala da turma de PIC (Programa Intensivo de Ciclo) e a professora nos recebeu muito bem. Pediu para as crianças cantarem uma música e todos cantaram, inclusive as crianças da EMEI que conheciam o repertório.

Finalizamos a visita no prédio novo com a entrada na última sala de 3º ano. As crianças entraram na sala e a professora da turma se apresentou. Perguntamos se alguma criança da EMEI queria fazer alguma pergunta para o grupo e uma delas levantou a mão e perguntou: “*Aqui nessa escola não tem brinquedo?*”, e antes que as crianças pudessem responder, a professora da turma falou: “*Aqui eles brincam de fazer Matemática, de fazer Português... Essas são as brincadeiras aqui!*”.

Logo após a resposta, saímos da sala e fomos em direção à saída. Passamos pela sala da secretaria e pela sala da diretoria. Fomos perguntar se o vice-diretor (o diretor estava de férias) queria se apresentar para as crianças e ele respondeu: “*Daqui a pouco, estou ocupado agora*”. Percebemos pouco interesse, então saímos em direção ao portão da escola e as crianças da EMEI se despediram das crianças do 3º ano que apresentaram a escola de Ensino Fundamental.

20 de outubro de 2008 (segunda-feira) - manhã

Hoje fomos a EMEI no período da manhã e quando chegamos me avisaram que estava acontecendo a visita do SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência). Ficamos assistindo à atividade proposta e percebemos que a maioria das crianças não estava prestando atenção nas orientações que eram dadas pela equipe, pois eles estavam passando as informações em uma linguagem pouco acessível para a idade.

Após esse momento, a coordenadora Mara havia pedido para nós participarmos da reunião de JEIF (reunião pedagógica) e trabalhar um texto sobre o movimento. Utilizamos o capítulo sobre conteúdos e planejamento que está no livro *O espaço do movimento na Educação Infantil*.⁵⁸

Todas gostaram muito da nossa apresentação e relataram agora encontrar sentido nas atividades corporais. Combinamos que cada uma escolheria um dia da semana e incluiria essas atividades na rotina e depois faríamos uma nova reunião para avaliar o impacto com as crianças.

23 de outubro de 2008 (quinta-feira) - Reunião de pais do 3º estágio (manhã)

Hoje participamos da reunião de pais da turma do 3º estágio (professora Tatiana). Estavam presentes 24 pais, mas nem todos chegaram no início da reunião, alguns foram chegando no decorrer (oito aproximadamente).

⁵⁸ RABINOVICH, S. B. *O espaço do movimento na Educação Infantil: formação e experiência profissional*. São Paulo: Phorte editora, 2007.

O horário de início da reunião era 7h, mas a professora começou às 7h25. Alguns pais trouxeram as crianças na reunião e duas crianças vieram sozinhas, sem os pais.

PAUTA:

- Disciplina e limites;
- Mostra cultural (29/11/2008);
- Remédios (receitas) e piolhos;
- Trocas de roupas (vir de uniforme à escola);
- Importância do sono;
- Ida ao teatro *Castelo Rá- Tim-Bum*;
- Dia da família (29/11/2008).

No início da reunião, a professora pediu para as crianças irem ao parque com o Amaury (professor volante). Em seguida, a professora iniciou a leitura da pauta.

A professora falou sobre a mostra cultural e a importância da presença da família. Ela pediu também para que os pais atualizassem o telefone e o endereço na secretaria.

Depois, a professora leu o texto sobre limites. Ela falou sobre autoridade, que os valores hoje em dia estão invertidos, não só no Brasil, mas no mundo. Falou que desde o ano passado, algumas crianças da creche vêm para a EMEI, pois os pais trabalham o dia todo. As crianças têm direito à escola, mas a família deve estar presente na educação do filho, deveria ser um trabalho de parceria, se o pai não se responsabiliza pela educação do filho, a escola pouco pode fazer: *"50% da educação do filho depende da família, se a criança não tiver apoio do adulto jamais desenvolverá seu potencial"*, afirma a professora. Após a leitura do texto e a conversa sobre limites, a professora perguntou aos pais se alguém gostaria de colocar alguma questão e todos ficam quietos.

Depois de passar todos os informativos, a professora nos apresentou e pediu para que explicássemos o projeto de pesquisa (ela já havia falado com alguns pais sobre a entrevista que nós faríamos no final da reunião).

Nós falamos sobre o projeto e algumas mães colocaram que gostariam de saber mais sobre o 1º ano.

A professora Tatiana aproveitou a nossa fala para se colocar também: *"A expectativa dos professores do Ensino Fundamental é diferente da expectativa das crianças, o espaço do lúdico e da brincadeira é restrito e a criança fica sentada 5 horas na carteira e tem somente 20 minutos de recreio, espaço onde tem que tomar lanche, ir ao banheiro e brincar (quando sobra tempo). A música, a brincadeira e o movimento fazem parte da aprendizagem da escrita, falta os professores perceberem isso" "A criança de 6 anos tem outras necessidades..."*

Fala de uma mãe: *"Um ano na vida da criança faz muita diferença!"*.

No final da reunião, uma mãe perguntou se haverá formatura e a professora disse que na Educação Infantil não tem formatura e que o passeio para Sitolândia marcará o encerramento da Educação Infantil.

Após esse momento, a professora entregou as atividades das crianças para os pais verem.

No final da reunião quatro mães ficaram para participar da entrevista que foi gravada.

3 de novembro de 2008 (segunda-feira) - Atividade no 3º estágio-professora Tatiana (manhã):
Atividade do índiozinho

No início do dia, a professora cumpre a rotina normal da sala: entrada, reza, canta músicas de “Bom-dia”, fez a roda da conversa com a leitura de histórias, as crianças comeram o lanche e realizaram algum tipo de atividade em sala de aula ou no pátio.

Nesse dia, a professora propôs a atividade do índiozinho.

Primeiramente ela cantou com as crianças a música: “1, 2, 3 índiozinhos”, e depois cada um com o seu caderno em mãos com a letra da música contou quantas letras têm a palavra “índiozinho”. Algumas crianças fizeram essa tarefa rapidamente e logo responderam para a professora: “*Pro, tem 11 letras*”. Outras crianças não souberam realizar a tarefa e ficaram apenas observando a resposta dos colegas.

Num segundo momento, a professora pediu para que as crianças procurem no texto todas as palavras “índiozinho” e circulem com lápis colorido. Novamente, alguns realizam a tarefa rapidamente sem dificuldade, mas outros não conseguiram. Então a professora começou passar de mesa em mesa para auxiliar essas crianças.

No momento seguinte, pediu para as crianças contarem quantas palavras “índiozinho” tem no texto. Algumas crianças responderam: “*5, pro!*”, e a professora pede que escrevam em duas linhas do caderno o número 5.

Ex.: 5-5-5-5-5-5-5-5-5-5

5-5-5-5-5-5-5-5-5-5

A professora pediu para as crianças pintarem o índio que estava mimeografado na folha e colada no caderno.

Ao final dessa atividade, todos foram para o parque brincar.

10 de novembro de 2008 (quinta-feira) - Entrevista com as crianças do 3º estágio (manhã), com a professora Tatiana e com a diretora da EMEI

Fomos a EMEI para realizar a entrevista com as crianças do 3º estágio da turma da manhã. A professora já sabia da entrevista, pois fizemos um agendamento prévio com ela. As crianças também sabiam que nos responderiam algumas perguntas sobre a ida para o 1º ano. A professora dessa sala deu sugestões de algumas crianças que poderiam responder à entrevista, mas do mesmo modo como procedemos na turma da tarde, fizemos uma escolha

aleatória (dez crianças), tentando contemplar os filhos das mães que responderam a entrevista anteriormente (quatro mães).

Aproveitamos o momento em que estavam voltando do parque para iniciar a entrevista.

Escolhemos um lugar tranquilo (refeitório) para realizar a entrevista. As crianças participaram individualmente dessa atividade que teve duração de aproximadamente 50 minutos.⁵⁹

Após o término da entrevista com as crianças, havíamos agendado uma entrevista semiestruturada com a diretora da EMEI. Ela foi cordial em aceitar participar da entrevista, mas solicitou ver o roteiro.⁶⁰

Mostramos o roteiro elaborado da entrevista e ela se sentiu à vontade em responder às perguntas. A entrevista foi realizada no espaço do refeitório, por ser um lugar tranquilo quando não está ocorrendo o momento do lanche das crianças. A duração da entrevista foi de 1 hora.

17 de novembro de 2008 (segunda-feira) - Observação com as crianças do 3º estágio (manhã)

As crianças iniciaram a rotina do dia com as atividades que são de costume. Após esse momento, tomaram o lanche e ao voltarem para sala iniciaram uma atividade no caderno correspondente à letra O.

A atividade tinha quatro partes: primeiro a professora perguntou para as crianças as palavras que elas conheciam com a letra O e ao responderem, a professora ia anotando na lousa as palavras. Algumas delas foram: ovo, ônibus, oca, etc. Muitas crianças apresentaram dificuldade em copiar as palavras da lousa e a professora nos explicou: *“Eu sei que muitos deles copiam sem saber a palavra que estão copiando, mas é importante para se familiarizarem com as letras e com as palavras!”*.

Após essa atividade, as crianças copiaram a lista no caderno e iniciaram a 3ª parte da tarefa numa folha mimeografada com a figura de um ovo com várias letras dentro. Nessa tarefa, as crianças deveriam circular com lápis colorido a letra O e no final pintar a imagem do ovo.

Depois que todos terminaram a atividade da letra O, a professora pediu para que guardassem o caderno e entregou uma apostila com outra atividade

Essa atividade relacionava-se à área de Matemática em que colocava para as crianças uma situação-problema. A atividade era a seguinte: **“Ana foi visitar um sítio no final de semana, lá havia 4 coelhos, 1 cachorro e 5 pintinhos. Quantos animais havia no sítio?”**

⁵⁹ As transcrições de todas as entrevistas encontram-se no capítulo 6 dessa tese.

⁶⁰ a transcrição da entrevista encontra-se no capítulo 6 dessa tese.

Logo após a leitura do texto, a professora falou: “*Vocês devem desenhar os animais e depois contar quantos têm na fazenda. Que sinal a gente usa para juntar os animais? Lembra: é aquele sinal de aumentar o volume no controle remoto*”.

Algumas crianças logo responderam que o sinal utilizado era o de mais (+) e que havia 10 animais no total, outras ficaram observando a folha e não conseguiram resolver o problema.

A professora escolheu três crianças para desenharem a quantidade de animais na lousa. Algumas crianças falavam que não sabiam desenhar esses animais e a professora disse que cada um fizesse do seu jeito.

Ao final, a professora escreveu na lousa o número de animais que estavam na fazenda (total: 10) e as crianças copiaram. Percebemos durante a observação dessa atividade que muitas crianças apenas copiaram o número 10, mas ainda não estabeleceram a relação do número com a quantidade, apenas copiaram por ser essa a resposta que estava na lousa.

Ao terminarem a tarefa, as crianças guardaram os materiais no armário e escolheram um jogo para brincar no chão da sala.

24 de novembro de 2008 (segunda-feira) - A professora não veio à EMEI (manhã)

Nesse dia, a professora da manhã não veio na EMEI por motivo de saúde, portanto preferimos não entrar na sala, pois não conhecíamos a professora substituta.

1 de dezembro de 2008 (segunda-feira) - Observação com as crianças do 3º estágio (manhã)

As crianças realizaram a rotina de costume e após o lanche a professora dividiu a classe em dois grupos para iniciar a confecção do dominó para a mostra cultural. Uma parte da turma (a maioria) deveria desenhar no caderno de desenho uma árvore de Natal e um Papai Noel (desenho livre) e um grupo de cinco crianças começaria a confecção do dominó.

Antes de iniciar as duas atividades, a professora mostrou para as crianças quantas peças havia no dominó e como elas eram dispostas. Cada número era representado por bolinhas coloridas: o número 1, uma bolinha branca; o número 2, duas bolinhas laranjas; o número 3, três bolinhas azuis; o número 4, quatro bolinhas verdes; o número 5, cinco bolinhas amarelas e o número 6, seis bolinhas vermelhas.

A professora disse para as crianças que não havia tinta da cor laranja, então eles deveriam escolher coletivamente quais cores representariam cada número. As crianças iam fazendo as sugestões e a professora fazia o desenho na respectiva peça com a cor na lousa. A cor laranja foi substituída pela cor preta.

Cada criança confeccionaria uma peça do dominó e para isso a professora utilizou 28 caixas de leite forradas com papel kraft, durex amarelo para fazer a divisão da peça e tinta guache de dedo.

Para confeccionar as peças do dominó, as crianças utilizaram como modelo as peças originais que ficaram dispostas na mesa. Quando cada criança acabava a confecção de

uma peça, a professora chamava outra para realizar a atividade. Todos participaram e mostraram ter gostado muito dessa tarefa.

A professora pediu que nós fotografássemos o momento da atividade. Aproveitamos também para auxiliar algumas crianças que apresentaram maior dificuldade.

Ao final, propusemos para a professora que as crianças jogassem dominó e ela autorizou. As crianças não conheciam as regras do jogo e nós ensinamos, pois quando a tinta do jogo de dominó estiver seca, eles vão poder utilizá-lo na sala também.

2 de dezembro de 2008 (terça-feira) - Observação com as crianças do 3º estágio (manhã)

As crianças realizaram a rotina habitual do início do dia e após o lanche deram continuidade à atividade de dominó. Na aula anterior, eles confeccionaram o dominó gigante e brincaram com o jogo de dominó convencional.

Na aula de hoje, a professora entregou uma folha mimeografada com algumas peças (9) do dominó e as crianças deveriam registrar, usando números, quantos pontos havia em cada peça do dominó. Ela disse para as crianças que essa era uma atividade de Matemática.

Algumas crianças conseguiram resolver a tarefa rapidamente, outras precisaram da ajuda da professora. Ao final, a professora disse que as crianças poderiam pintar as peças do dominó e que não tinha necessidade de usar as mesmas cores do jogo convencional apresentado na aula anterior.

Quando terminaram, pediram para que a professora os deixasse jogar dominó, mas a mesma disse que iriam para o parque brincar.

11 de dezembro de 2008 (quinta-feira) - Reunião de pais do 3º estágio (manhã)

Início da reunião: 7h20 Total de pais: 18

Hoje foi a última reunião de pais da turma do 3º estágio. Chegamos à escola e a reunião não havia começado. A professora estava organizando os materiais das crianças para mostrar aos pais. Primeiro ela arrumou as cadeiras em um semicírculo e deixou cinco mesas livres para expor as atividades das crianças.

Na primeira mesa, estava o jogo de dominó, com o registro das crianças (aula do dia 3 de dezembro) e algumas fotos tiradas no momento da atividade. Na segunda mesa, estava o registro da atividade de amarelinha e as fotos tiradas das crianças brincando de amarelinha no parque. Na terceira mesa, estava o registro da atividade de dados e as fotos das crianças brincando com dados gigantes. Na quarta mesa, uma atividade de pintura de uma flor e na quinta, os azulejos pintados pelas crianças que serão expostos na parede da escola.

A professora iniciou a reunião sem uma pauta registrada. Ela explica para os pais como ocorreram as atividades que estavam expostas nas mesas e disse que todas as brincadeiras são seguidas de um registro.

Num segundo momento, falou que fez uma avaliação das crianças e mostrou a apostila que consta: um desenho livre (capa), uma atividade de Matemática (um quadro com números de 1 a 20 em que estavam faltando alguns números e as crianças deveriam

completar), uma atividade de escrita e um relatório final da professora em que colocou os conteúdos desenvolvidos a partir do mês de setembro.

Após esse momento, a professora falou da rotina e da importância da participação dos pais na vida escolar da criança. Aproveitou e afirmou que no próximo ano as crianças estarão no 1º ano e o acompanhamento dos pais é essencial. Comentou também da visita que as crianças fizeram para as escolas de Ensino Fundamental e afirmou que é importante que eles conheçam antecipadamente o local em que vão estudar. A professora disse também que tentou trazer essa ideia de visitar a escola de Ensino Fundamental para a outra EMEI em que trabalha (na favela de Heliópolis), mas como está no final do ano, não conseguiram agendar horário.

No final da reunião explicou para os pais que no 3º estágio as áreas do conhecimento foram trabalhadas por meio do lúdico: *“A Matemática não se dá operação, mas por meio das brincadeiras, como no caso da amarelinha, a Leitura e a Escrita por meio de textos variados como jornal e revista, em Natureza e Sociedade, trabalhei a questão da higiene das crianças; trabalhamos também com as datas comemorativas, os meios de transportes que teve como produto final o passeio ao Portinho Seguro em que as crianças andaram de bicicleta e em Música e Movimento trabalhamos com brincadeiras corporais e danças”*.

No final da reunião, a professora entregou a avaliação aos pais e cada um pode olhar as fotos e atividades do seu filho.

O último dia letivo será dia 12 de dezembro com a vinda do papai Noel à escola, portanto encerro aqui a coleta dos dados na EMEI Augusto Serra.

ANEXO 2A: PERGUNTAS ELABORADAS PELAS CRIANÇAS DO 3º ESTÁGIO, PERÍODO DA TARDE, ANTES DA VISITA A ESCOLA ESTADUAL MARINA OLIVEIRA

Samuel

- Na escola tem computador?
- Na escola tem sala de livro?
- Na escola tem lousa?
- Vocês sabem tabuada?
- Na escola vocês aprendem a escrever os seus nomes?

Breno

- Na escola tem biblioteca?
- Na escola tem cadeira?
- Vocês já descobriram as primeiras contas?
- Na escola tem refeitório?

Victor Fortunato

- Na escola tem campo de futebol?
- Na escola tem parquinho?

Kaique

- Na escola tem pátio?
- Vocês sabem escrever?

Leticia

- Na escola tem lanche?

João Victor

- Na escola tem bola?

ANEXO 2B: PERGUNTAS ELABORADAS PELAS CRIANÇAS DO 3º ESTÁGIO, PERÍODO DA MANHÃ, PARA A VISITA A ESCOLA ESTADUAL MARINA OLIVEIRA

Raiane

Na escola tem bonecas?

Victor Guimarães

Na escola tem bola?

Emily

Na escola tem campo de futebol?

Leonardo

Na escola tem quadra de basquete?

Tem sala dos professores?

Alexandre

Na escola tem computador?

Lá tem recreio?

Bianca

Na escola tem corredor?

Caroline

Na escola tem parquinho?

Tamiris

Na escola tem escada?
Tem quadra de vôlei?

Thais Helena
Na escola tem professores diferentes que ensinam coisas diferentes?

Leonardo Silva
Na escola tem professora de matemática?

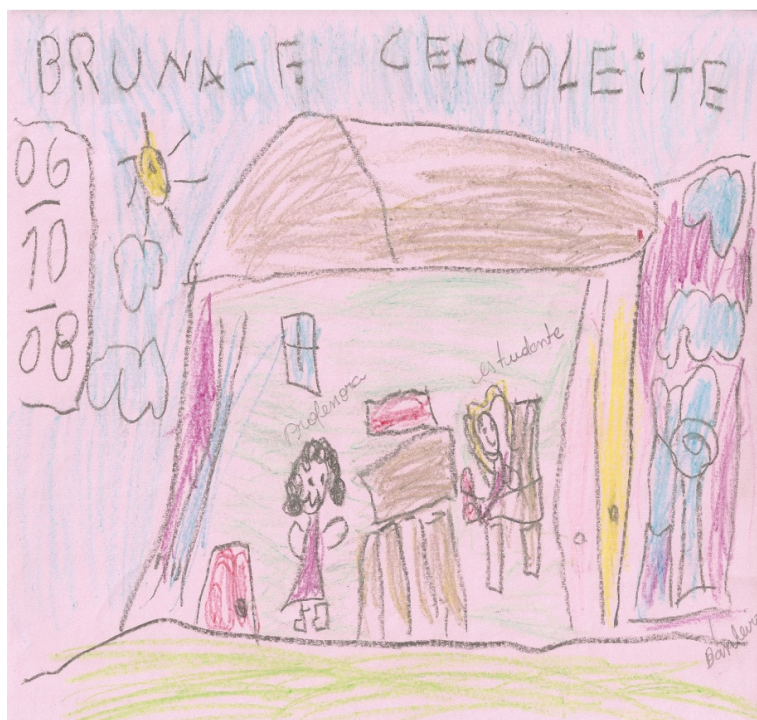
Maria Eduarda
Nessa escola o banheiro é maior?

Beatriz
Na escola tem brinquedos?

Pedro
Na escola tem lanche?

ANEXO 3: DESENHOS DAS CRIANÇAS DO 3º ESTÁGIO (TURMA MANHÃ E TARDE)
ANTES E DEPOIS DA VISITA ÀS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMNETAL I

ANTES DA VISITA





APÓS A VISITA

LORAINEVITTOBA
SILVA RODRIGUES

EMEF - CELSO LEITE



EMEF - CELSO LEITE
VITÓRIA
RAMOS DE OLIVEIRA





ANEXO 4-. ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roteiro de entrevista semiestruturada com as crianças da Educação Infantil:

- 1) Número de irmãos e nível de ensino que estudam;
- 2) Local que já estudaram (só nessa EMEI, em outra(s) EMEI(s) ou em creche);
- 3) Contato com alguma escola de Ensino Fundamental I;
- 4) As preferências em relação à Educação Infantil;
- 5) Sentimento de saudades quando estiverem no 1º ano do Ensino Fundamental;
- 6) Conhecimento das atividades que acontecem no Ensino Fundamental I;
- 7) Expectativas de aprendizagem em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental;
- 8) Fala da professora sobre a ida ao 1º ano.
- 9) Escolha entre ficar mais um ano na EMEI ou passar para o Fundamental I;
- 10) Expectativas gerais em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental;
- 11) Expectativas em relação ao primeiro dia no Ensino Fundamental I.

Roteiro da entrevista semiestruturada com as professoras da Educação Infantil

- 1) Formação /Idade /Tempo de magistério / Permanência nessa EMEI (tempo) / Atuação em outras instituições (tempo);
- 2) Presença de proposta pedagógica na EMEI;
- 3) Conhecimento sobre a mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos.Fale sobre as razões que orientaram essa proposta;
- 4) Organização da escola de Ensino Fundamental para receber as crianças da EMEI (6 anos);
- 5) A presença do trabalho com as diversas linguagens da criança;
- 6) Possibilidade de intercâmbio entre as professoras do 3º estágio da Educação Infantil com as do 1º ano do Ensino Fundamental;
- 7) As sugestões para que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I se desse da melhor forma;
- 8) A presença (ou não) de preparação das crianças do 3º estágio para a passagem para o 1º ano;
- 9) O envolvimento das famílias nesse trabalho;
- 10) Expectativas das crianças em relação ao Ensino Fundamental I;
- 11) Fala livre das professoras sobre os assuntos tratados nessa entrevista ou outro, relativo ao seu trabalho.

Roteiro da entrevista semiestruturada com a diretora

- 1) Formação / Idade / Tempo de magistério / Permanência nessa EMEI (tempo) / Atuação em outras instituições (tempo). As funções que exercia antes de assumir a de coordenador ou diretor;
- 2) A proposta pedagógica da EMEI;
- 3) Conhecimento sobre a mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos. As razões que orientaram essa proposta;
- 4) As principais preocupações em relação a essa ampliação;
- 5) A organização da escola de Ensino Fundamental para receber as crianças da EMEI (6 anos);
- 6) Sugestões para que essa passagem se desse da melhor forma;
- 7) Conhecimento das atividades que as crianças terão no 1º ano do Ensino Fundamental. Fala sobre a função principal do 1º ano;

- 8) Planejamento no 3º estágio da Educação Infantil para o ingresso das crianças no 1º ano;
- 9) O envolvimento das famílias nesse trabalho;
- 10) As expectativas em relação às crianças no 3º estágio;
- 11) As expectativas em relação ao Ensino Fundamental;
- 12) O trabalho das professoras com as diversas linguagens das crianças;
- 13) A possibilidade de um intercâmbio com as professoras do Ensino Fundamental e com a gestão do Ensino Fundamental;
- 14) Fala livre sobre mais alguma coisa referente ao trabalho realizado na escola ou sobre sua função de diretora;

Roteiro da entrevista com a coordenadora da Educação Infantil

- 1) Formação / Idade / Tempo de magistério / permanência nessa EMEI (tempo) atuação em outras instituições (tempo). Função que exercia antes de assumir a de coordenador;
- 2) A proposta pedagógica da EMEI;
- 3) Conhecimento sobre a mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos. Fala sobre as razões que orientaram essa proposta;
- 4) As principais preocupações em relação a essa ampliação;
- 5) A organização da escola de Ensino Fundamental para receber as crianças da EMEI (6 anos);
- 6) Sugestões para que essa passagem se desse da melhor forma;
- 7) Conhecimento das atividades que as crianças terão na 1º ano do Ensino Fundamental. Fale sobre a função principal do 1º ano;
- 8) Planejamento no 3º estágio para o ingresso das crianças no 1º ano;
- 9) O envolvimento das famílias nesse trabalho;
- 10) As suas expectativas em relação às crianças no 3º estágio;
- 11) As expectativas das crianças em relação ao Ensino Fundamental;
- 12) O trabalho das professoras com as diversas linguagens da criança;
- 13) Possibilidade de um intercâmbio com as professoras do Ensino Fundamental e com a gestão do Ensino Fundamental;
- 14) Fala livre sobre mais alguma coisa referente ao trabalho realizado na escola com as crianças mais novas ou sobre sua função de coordenadora.

Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as mães das crianças do 3º estágio:

- 1) Número de filhos e em quais níveis de ensino estudam;
- 2) Conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos;
- 3) Expectativa dos pais sobre essa ampliação;
- 4) Conhecimento sobre o trabalho realizado com as crianças no último estágio da Educação Infantil;
- 5) Conhecimento sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental I;
- 6) Conhecimento sobre algum trabalho pedagógico realizado na EMEI sobre a preparação para o ingresso das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental I;
- 7) Preferência dos pais em matricular a criança no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil, caso houvesse opção;
- 8) Expectativas em relação à adaptação das crianças. Expectativas em relação aos primeiros dias de aula, a escola e os professores. Expectativas em relação ao recebimento dessas crianças.

ANEXO 5: OBSERVAÇÕES DA TURMA DO 1º ANO ENSINO FUNDAMENTAL I- TRANSCRIÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

As observações da rotina do 1º ano

Observações da turma do 1º ano

Iniciamos as observações na Escola Estadual de Ensino Fundamental I no 1º semestre de 2009, pois o objetivo era verificar como se dá a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O início das aulas estava planejado para o dia 11 de fevereiro, mas por motivo de atribuição de aulas para os professores temporários, as aulas tiveram início no dia 16 de fevereiro.

16 de fevereiro de 2009 (segunda-feira)

As aulas iniciaram às 7h50 e como foi o primeiro dia das crianças, a entrada foi de maneira diferente: as crianças entraram com os pais e ficaram no pátio. O diretor, vice-diretor e coordenadora pedagógica se apresentaram e depois, cada professor se apresentou, iniciando pela turma do 1º ano e finalizando pela turma do 4º ano. Ao final das apresentações, o professor de Educação Física chamou cada turma para ir para suas respectivas salas de aula juntamente com sua professora.

A professora do 1º ano subiu com as crianças, apresentou “a sala” e pediu para cada um escolher um lugar para se sentar. Logo em seguida, o professor de Educação Física⁶¹ entrou na sala, se apresentou e levou as crianças para conhecerem a escola. Ele apresentou o espaço físico para elas, principalmente o banheiro feminino, o masculino e o pátio em que iriam fazer a refeição e o recreio,

Após esse momento, o professor levou as crianças para a sala de aula e a professora Lia desceu novamente com elas para beber água.

Ao voltarem para a sala, a professora distribuiu uma folha sulfite para cada criança e explicou que elas podiam deixar a folha em duas posições - horizontal e vertical (ela demonstrou como era cada posição).

Após essa demonstração a professora disse⁶²: “*Vocês vão escrever MINHA ESCOLA*”, e imediatamente ela escreve na lousa. As crianças começaram a copiar o que estava escrito na lousa.

⁶¹ O professor de Educação Física dessa sala está substituindo a professora titular que está de licença-gestante.

⁶² Todos os diálogos e falas da professora, das crianças e da pesquisadora foram colocados na íntegra.

Quando todos terminaram de escrever, a professora disse: *“Agora vocês vão fazer o desenho de como enxergaram a nova escola, por exemplo, vocês podem desenhar o bebedouro, as salas, o pátio...”*.

As crianças começaram a desenhar, a professora colocou os lápis de cor numa carteira da primeira fileira e explicou: *“Aqui na frente tem lápis de cor para quem não trouxe de casa, cada um pode pegar um de cada vez”*.

Nesse momento, a coordenadora entrou na sala para se apresentar às crianças.

Às 9h20, a professora do outro 1º ano entrou na sala e avisou que estava na hora do recreio. As crianças começam se organizar para o lanche a pedido da professora Lia.

Como já tínhamos conhecimento de como era o recreio na escola infantil e como é o recreio no fundamental, pedimos a permissão para a professora Lia para conversar com as crianças antes de saírem da sala. A professora autorizou e, primeiramente, nos apresentamos para elas e depois falamos o seguinte:

“Turma, o recreio aqui é diferente do recreio que vocês tinham na EMEI. Aqui não tem parque, só um pátio em que vocês vão encontrar crianças mais velhas. Tomem cuidado para não cair. Quando vocês terminarem o lanche, joguem o papel e o frasco do suco no lixo. Se precisarem de ajuda eu estarei no recreio com vocês, tudo bem?”

As crianças responderam *“Tudo”* em coro.

A professora pediu para que as crianças formassem fila em ordem de tamanho e todos desceram para o pátio.

O recreio, no primeiro dia de aula aconteceu junto com as crianças do E. E. Paulo Marinho. No recreio estavam crianças desde o 1º ano do Ensino Fundamental I até crianças do 8º ano do Fundamental II. Foi um tumulto, crianças de diversas idades corriam pelo pátio, muitas com o lanche na mão, o que fazia com que derrubassem no chão e tornassem o pátio sujo.

Ao longo do recreio demos suporte para as crianças menores, que nos procuravam assustadas, sem saber onde se sentar para tomar o lanche e o que fazer no recreio. Orientamos que pegassem o lanche com as merendeiras (que ficam no pátio distribuindo o lanche para as crianças) e depois procurassem um local vazio para se sentar.

Às 10h, as crianças voltaram para a sala de aula e continuaram a atividade de desenho. Logo que reiniciaram, a aluna A. levanta a mão e pergunta para a professora Lia: *“Professora, a gente vai dormir na escola?”*. A professora Lia respondeu de forma ríspida: *“Por acaso você dorme na escola?”* Nesse momento sentimos que tínhamos que fazer uma intervenção e explicamos para professora Lia: *“Na EMEI, algumas crianças ficavam período integral e dormiam na escola após o almoço, por isso que a aluna A. te fez essa pergunta”*. A professora, num tom de arrependimento disse: *“Você não vai dormir na escola, a mamãe vem te buscar às 12:20h”*.

Após esse episódio, a professora fez a chamada e as crianças responderam atentamente.

Depois da chamada, a professora Lia perguntou quem já havia terminado o desenho. A grande maioria levantou a mão, dizendo já ter terminado, então, a professora disse: *“A professora fez um crachá com o nome de vocês. Quem sabe escrever o nome?”*.

Todas as crianças responderam: *“Eu!”*.

A professora disse: *“Que bom, então eu não vou dar o crachá agora, vocês podem escrever o nome na folha, no lugar que quiserem”*.

Cada criança escreveu o seu nome e entregou o papel para a professora.

Logo em seguida, a professora disse: *“Todos podem pegar o caderno, o lápis e a borracha e colocar em cima da mesa”*.

A pesquisadora faz uma intervenção: *“Professora Lia, acho legal você ensinar como se usa o caderno, pois eles não estavam acostumados com caderno na EMEI”*.

A professora desenhou na lousa algumas linhas como se fosse o formato do caderno:

A professora disse: *“Vamos começar a nossa aula: esse é o caderno”* [ela pega o caderno de uma das crianças e mostra para o grupo].

Lia continuou: *“Tem gente que tem o caderno com arame que é chamado de espiral, outras crianças têm o caderno sem o arame, que é chamado de brochura. A gente vai começar a usar o caderno, mas vocês não vão usar a primeira folha, pois quando vocês terminarem a atividade que vou dar agora, vocês poderão fazer um desenho bonito na primeira folha do caderno”*.

A professora disse: *“A gente vai usar a segunda folha, entendido? Quem não entendeu levanta a mão para não fazer errado”*.

As crianças olharam atentamente para a professora e nenhuma delas se manifesta.

A professora Lia continuou: *“Vocês vão colocar na primeira linha a data de hoje”*. A professora escreveu na lousa *“SÃO PAULO”*, e perguntou: *“Por que a gente tem que escrever São Paulo?”*. E ela mesma responde: *“Porque é o nome da cidade que a gente mora”*.

Professora perguntou para as crianças: *“Que dia é hoje?”*.

A criança M. respondeu *“16”*, e a professora escreveu na lousa o número 16.

A criança S. nesse instante disse: *“O 16 é o um (1) e o seis (6)”*.

A professora continuou: *“Que mês nós estamos?”*. E ela mesma respondeu: *“Fevereiro!”*.

Finalmente, a professora perguntou: *“Que ano nós estamos?”*. E ela respondeu: *“2009!”*.

Após escrever a data na lousa, professora passou pelas carteiras para ver quem terminou de escrever.

A criança F. perguntou: *“Pode fechar o caderno?”*. E a professora respondeu: *“Não, porque a gente vai fazer lição”* e continuou passando pelas mesas. Ela diz para a criança G.: *“Você não terminou? Vai ficar fazendo as coisas pela metade?”*.

A criança G. olhou para professora intimidada e não respondeu.

A professora iniciou a atividade na lousa escrevendo “ALFABETO”, e disse: *“Gente, aqui está escrito ALFABETO, vocês sabem qual é a primeira letra do alfabeto?”*.

Algumas crianças responderam “A”.

Professora disse: *“Isso mesmo, a primeira letra é o A”*.

“E depois do A”, disse a professora, *“alguém sabe?”*.

As mesmas crianças responderam: “B”.

E a professora continuou: *“Depois do B, vem o C e depois o D, e assim vai até o final do alfabeto”*.

As crianças olharam atentamente para a professora, enquanto ela escreveu o alfabeto na lousa.

Após escrever o alfabeto inteiro, a professora Lia pediu para as crianças copiarem no caderno. Quando todos terminaram de copiar a professora disse: *“Quem sabe quais são as vogais?”*.

Nenhuma criança respondeu e a professora continuou, apontando para a lousa: *“As vogais são A [circula a letra A], o E [circula a letra E]], o I [circula a letra I], o O [circula a letra O] e o U [circula a letra U]”*, e continuou: *“Vamos repetir turma: as vogais são o A-E-I-O-U”*.

Depois, a professora disse: *“Agora que vocês já sabem quais são as vogais, escolham o lápis de cor preferido de vocês e circulem as vogais no alfabeto que escreveram no caderno”*.

As crianças executaram a tarefa. Algumas resolveram a atividade rapidamente, outras ficaram olhando para o caderno, e fizeram mais devagar, copiando o modelo da lousa.

Quando todos terminaram a atividade, a professora escreveu na lousa “MATEMÁTICA”, e disse: *“Agora nós vamos fazer lição de Matemática, vocês conhecem os números?”*. E as crianças responderam: *“Sim!”*. E a professora continuou: *“Então, eu vou escrever na lousa e vocês vão colocar o número correspondente ao lado de cada palavra, tudo bem?”*. E as crianças responderam: *“Tudo!”*

A professora escreveu a atividade na lousa.

UM
DOIS
TRÊS
QUATRO
CINCO

Ao lado de cada palavra, as crianças deveriam escrever o número correspondente.

Algumas crianças fizeram rapidamente, outras diziam para professora que não sabiam fazer, então a professora colocou na lousa a resposta da atividade e falou para quem não estava conseguindo fazer, que copiasse da lousa.

A professora passou pelas mesas para saber se todos haviam terminado a tarefa. Quando todos terminaram, ela pediu para as crianças guardarem o material que a aula tinha terminado.

Todas as crianças guardaram seus materiais e a professora pediu para que fizessem uma fila em ordem de tamanho para sair da sala.

18 de fevereiro de 2009 (quarta-feira)

A professora Lia buscou as crianças no pátio. Elas estavam esperando-a em fila. Pediu para as crianças fazerem a fila em ordem de tamanho para poderem subir para sala de aula.

Ao chegar na sala, a professora iniciou a aula pedindo para as crianças pegarem o lápis “de lição” (lápis grafite) e o caderno. Então solicitou que as crianças abrissem o caderno para que ela pudesse marcar com um X o local em que as crianças deveriam começar a escrever.

Ao terminar de marcar todos os cadernos, a professora perguntou para as crianças: “*Todo mundo tem um X no caderno?*”. As crianças responderam que sim, então, a professora desenhou na lousa o formato de um caderno e disse: “*Onde tem um X vocês vão escrever a data*”.

A professora continuou: “*Qual município nós moramos mesmo?*”.

As crianças olharam para a professora e ela disse: “*Qual cidade nós moramos?*”.

As crianças responderam: “*São Paulo*”.

Professora disse: “*E que dia é hoje mesmo?*”.

As crianças responderam: “*Dezoito*”.

Professora continuou: “*E como eu escrevo dezoito?*”.

Algumas crianças responderam: “*Coloca o um (1) e o oito (8)*”.

A professora escreveu 18 na lousa e terminou de colocar a data. Abaixo da data ela escreveu o seu nome e pediu para as crianças copiarem.

Após todos escreverem a data, a professora entregou os crachás com os nomes das crianças e pediu para copiarem no caderno.

Algumas crianças ficaram em dúvida se deveriam escrever só o primeiro nome ou o nome completo, mas ao invés de perguntarem para a professora, tiraram a dúvida com a pesquisadora.

A professora Lia não havia esclarecido como as crianças deveriam escrever o nome, então, perguntamos para a mesma: “*Professora, as crianças devem escrever só o primeiro nome ou o nome completo?*”.

E a professora respondeu que deveriam escrever o nome completo.

Durante essa atividade, a criança P. começou a chorar e disse que não iria fazer (essa criança veio na escola pela primeira vez no dia de hoje).

Fomos até a carteira da criança P. e perguntamos por que ele não iria fazer a tarefa. A criança P. só ficava chorando e quando nós viramos para a lousa, percebemos que a posição em que P. estava sentado não dava para enxergar a lousa, então, falamos para a professora: *“Professora Lia, o P. não consegue enxergar a lousa, ele pode trocar de lugar?”* A professora respondeu: *“Ah, então é isso, por que você não disse antes?”*

Nesse momento, P. olhou para a professora, já pronto para trocar de lugar e nos acompanhou na escolha de outra carteira. Já sentado no novo lugar, P. começou a copiar a tarefa da lousa.

Após alguns minutos, a professora do outro 1º ano aparecer à porta da sala com um livro didático e disse para a professora Lia: *“O que você acha de dar essa atividade para as crianças?”*. A atividade consistia em escrever o nome de algumas figuras - bola, pato, uva, dado, etc.

A professora Lia respondeu: *“Eu acho ótimo!”*.

A professora Lia voltou para a sala e disse: *“Agora que todo mundo acabou de escrever a data e o seu nome, vamos escrever ‘ALFABETO’”*.

A professora continuou: *“Quem sabe me dizer qual é a primeira letra do alfabeto?”*.

As crianças responderam *“A”*.

A professora registrou a letra A na lousa e prosseguiu: B-C-D... até o final do alfabeto.

Após terminar de escrever todo o alfabeto na lousa, a professora disse: *“Quem terminou vai pegar o lápis da cor que mais gosta e circular as vogais no alfabeto que vocês escreveram no caderno”*.

A professora continuou: *“Quais são as vogais mesmo?”*.

Algumas crianças responderam: *“A-E-I-O-U”*.

A professora disse: *“Vamos falar de novo?”*.

As crianças responderam: *“A-E-I-O-U”*.

A professora deu cinco minutos para as crianças terminarem essa tarefa e começou passar de carteira em carteira colocando um carimbo com a letra A no caderno das crianças.

Após carimbar todos os cadernos, a professora perguntou: *“O que começa com a letra A mesmo?”*.

A criança Y. respondeu: *“Abelha!”*.

A professora continuou: *“Então ao lado da letra A, vocês vão desenhar uma abelha”*.

A professora Lia desenhou uma abelha na lousa e disse: *“Vocês vão desenhar o corpinho da abelha, as asinhas, os olhinhos e as antenas”*.

Algumas crianças começaram a dizer que não sabiam como desenhar uma abelha e a pesquisadora disse para as crianças que cada um podia fazer do seu jeito.

A professora continuou a aula perguntando para as crianças: *“O que mais começa com a letra A?”*.

A criança G. respondeu: *“Avião!”*.

A professora Lia desenhou um avião na lousa e disse: *“Agora, vocês podem desenhar um avião!”*.

A criança C. disse: *“Podemos desenhar uma árvore!”*.

A professora disse: *“Então vamos desenhar uma árvore”*.

A criança D. disse: *“Maçã!”*.

A professora respondeu: *“Maçã começa com a letra A?”*.

Algumas crianças responderam que não.

A criança Y. disse: *“Abacaxi!”*.

Professora respondeu: *“Isso, abacaxi! Vamos desenhar um abacaxi?”*.

A criança P. falou: *“Armário!”*.

A professora disse: *“Isso, armário, anel, aliança!”*.

A professora continuou: *“Agora vocês vão pegar o lápis de cor e pintar os desenhos que vocês fizeram”*.

Enquanto as crianças pintavam, a professora carimbou a letra E no caderno de cada criança e a figura de um elefante, ao lado da letra.

Algumas crianças perguntaram: *“Pode pintar o elefante, pro?”*.

A professora respondeu que sim.

A professora disse para a criança R.: *“Você não está pintando nada e só fica conversando, pode começar a tarefa”*.

Nesse momento, chegou o horário do recreio (9h20) e a professora pediu para as crianças pegarem os lanches e fazerem uma fila em ordem de tamanho.

O recreio nesse dia foi separado das crianças da escola Paulo Marinho. As crianças da escola Marina Oliveira estavam mais tranquilas e o recreio foi mais calmo.

Ao voltarem para a sala, a professora Lia continuou a aula perguntando para as crianças o que mais começava com a letra E.

A criança D. respondeu: *“Escada!”*.

E a professora disse: *“Isso, vamos desenhar uma escada ao lado do elefante”*.

A criança G. disse: *“Elevador!”*.

Algumas crianças dizem não saber desenhar um elevador. A professora desenhou um elevador na lousa e disse para cada um fazer do seu jeito.

Após todos desenharem a professora carimbou a letra I em cada caderno e perguntou: *“Quem conhece alguma palavra que começa com a letra I?”*.

As crianças olharam para a professora com um olhar pensativo e uma delas respondeu: *“Igreja!”*.

A professora disse: *“Isso mesmo, igreja, então agora vocês vão desenhar uma igreja ao lado da letra I”*.

As crianças começaram a desenhar enquanto a professora também fez o desenho de uma igreja na lousa.

A criança J. disse: *“Hipopótamo!”*.

A professora respondeu que hipopótamo começa com a letra H, que tem um som mudo e escreve “HIPOPÓTAMO” na lousa.

A professora perguntou: *“Mais alguém conhece uma palavra com a letra I?”*.

As crianças olharam para ela e ninguém respondeu, então, a professora disse: *“Iguana começa com I”, e continua, “Iguana é um bicho que parece um lagarto”*.

Depois, a professora carimbou a letra O no caderno das crianças e disse: *“Agora nós vamos ver o que começa com a letra O, alguém sabe alguma palavra com a letra O?”*.

A criança B. disse: *“Ovo!”*.

A professora respondeu: *“Isso, ovo começa com a letra O, vamos desenhar um ovo no caderno”*.

Nesse momento, uma das crianças da sala, disse: *“Pode desenhar um ovo de Páscoa?”*.

A professora não respondeu e continuou a aula: *“Alguém mais sabe o que começa com a letra O?”*.

A criança S. respondeu: *“Olho!”*.

A professora disse: *“Então ao lado do desenho do ovo vocês vão desenhar um olho”, e continua, “O que mais começa com O?”*.

A criança J. respondeu: *“Horas!”*.

A professora disse: *“J., horas é igual hipopótamo, começa com H que tem som mudo. Vou escrever na lousa para você ver”*. Nesse instante, a professora escreveu “HORAS” na lousa e as crianças ficaram observando.

A professora disse: *“Agora vou passar pelas mesas e carimbar a última vogal do alfabeto. Quem sabe qual é?”*. A criança Y. disse: *“É o U!”*. A professora falou: *“Isso mesmo! Vou carimbar a letra U em cada caderno e enquanto isso vocês pensam que palavras começam com U”*. Algumas crianças começaram a falar alto: *“Uva!”* Outras falavam, *“Urso!”*. A professora, nesse momento, disse: *“Não é para falar alto, era para ter esperado eu perguntar. Agora levanta a mão, um de cada vez, quem souber uma palavra com U”*. Algumas crianças levantaram a mão e a professora chamou a criança B. que disse: *“Uva!”*. A professora falou para todos desenharem uma uva e, enquanto isso, ela também fez o desenho na lousa. A criança Y. levantou a mão e disse: *“Urso!”*. A professora disse: *“Quem souber desenhar um urso pode desenhar ao lado da uva”*.

Algumas crianças começaram a dizer que não sabiam fazer um urso, então, a professora desenhou um urso na lousa e disse: *“Quem não sabe pode copiar igual ao meu”*.

A professora deu aproximadamente cinco minutos para todos terminarem a tarefa e disse: *“Agora vocês podem guardar todo material que já está na hora da saída”*.

As crianças guardaram os materiais e a professora pediu para que fizessem uma fila em ordem de tamanho.

9 de março de 2009 (segunda-feira)

A professora iniciou a aula pedindo para as crianças tirarem o caderno, o lápis e a borracha da mochila.

Em seguida, a professora pediu para as crianças abrirem os cadernos para ela olhar e ao passar de mesa em mesa marcou um X em cada caderno. Ao terminar de marcar todos os cadernos, ela disse: *“Aonde eu coloquei um X vocês vão escrever o nome da escola. Como se chama a escola, mesmo?”*. E algumas crianças responderam: *“Marina Oliveira”*. A professora colocou o nome da escola na lousa soletrando para as crianças. A criança K. disse: *“Acabou minha linha!”*. E a professora respondeu: *“Vai para a linha de baixo”*.

A professora continuou: *“Quem sabe me dizer o nome do município que nós moramos?”*. As crianças responderam: *“São Paulo!”*. E a professora continuou: *“E que dia é hoje?”*. Algumas crianças respondem: *“9 de março de 2009”*. A professora disse para as crianças: *“Eu vou mudar de cor para escrever a data na lousa e vocês devem fazer o quê?”*. As crianças responderam: *“Mudar de linha!”*.

Nesse instante, a professora disse para a criança C.: *“Você não vai fazer a atividade?”*. A criança C. respondeu: *“Eu vou!”*. A professora continuou perguntando para as crianças: *“Quem lembra o nome da professora? G., você lembra o meu nome?”*.

A criança G. respondeu: *“Lia!”*.

A professora escreveu o seu nome na lousa e pegou os crachás com o nome das crianças.

Cada criança recebeu um crachá com o seu nome completo e como já fazem diariamente começaram a escrever o próprio nome no caderno.

Nesse momento, a criança G. disse: *“Professora, ontem [domingo] eu fui no zoológico!”*.

A professora perguntou: *“É? E qual bicho você mais gostou?”*.

A criança G. respondeu: *“Do macaco!”*

Algumas crianças se interessaram pela conversa e começaram a perguntar: *“E a girafa? E o hipopótamo?”*.

E a criança G. respondeu: *“Eles eu também gostei!”*.

A professora terminou de entregar os crachás e disse: *“A professora vai escrever a palavra ‘nome’, vocês vão escrever ‘nome’ no caderno?”*.

E as crianças responderam: *“Não!”*

A professora continuou: *“O que vocês têm que escrever?”*.

As crianças responderam: *“Só o nosso nome!”*.

As crianças continuaram escrevendo seus nomes no caderno.

Após aproximadamente cinco minutos, a professora disse: *“Pulando uma linha, escrevam ‘ALFABETO!’*”.

A professora continuou: *“Quero ver quem vai escrever o alfabeto bem bonito. Hoje nós vamos escrever o alfabeto de letra cursiva”*.

A professora perguntou para as crianças: *“Qual a primeira letra do alfabeto?”*.

As crianças responderam: *“A!”*.

A professora escreveu o A na lousa.

A criança V. disse: *“E agora?”*.

A professora respondeu: *“E agora, que letra vem depois do A?”*.

A criança V. respondeu: *“o B”*.

A professora continua: *“E depois do B, o que vem?”*.

A criança A. responde: *“o C!”*.

A professora diz: *“Então vamos fazer o C na lousa, ele parece uma meia-lua, vocês começam de cima da linha e descem”*. A professora sonoriza como se faz a letra C e, ao mesmo tempo, a escreve na lousa.

Ela continuou: *“Depois do C vem o D, olha como faz: eu vou lá no alto, desço, dou um laçinho e faço uma cobrinha no final”* [professora ao mesmo tempo que fala, escreve a letra D na lousa].

A professora falou para as crianças: *“Depois do D, vem o E”*.

A criança G. disse: *“o E de Eliana!”*.

A professora escreveu a letra E na lousa e disse: *“Depois vem o F. Olha como se faz o F: eu venho lá do alto, dou uma laçadinha e faço uma curva, no final vocês devem fazer um traçinho”*.

A professora continuou: *“Agora vem o G de Gabriel”*. E escreve o G na lousa.

“Depois do G, vem o H” disse a professora e assim sucessivamente até o momento do recreio.

Quando todas as crianças já estavam com os lanches nas mãos, ela pediu que fizessem uma fila em ordem de tamanho.

Às 9h50, a professora buscou as crianças no pátio e todos voltaram para a sala em fila.

Ao chegarem na sala, as crianças sentaram nas suas carteiras e a professora pediu para que abrissem o caderno.

A professora disse: *“Vamos continuar o alfabeto! Agora vamos fazer a letra I”*.

E a professora escreveu o I na lousa.

“Depois do I, vem o J”, continuou a professora: *“o J vocês começam lá na linha de baixo, sobe, até a linha de cima, dá um laçinho e puxa uma perninha”*.

A professora continuou: *“Depois do J, vem o K. Para fazer o K, vocês dão uma laçadinha e descem uma perninha para cima e outra para baixo. Agora vocês vão fazer o L [a professora escreve o L na lousa] e depois do L, vem o M”*.

A professora disse: *“o M começa lá na linha de cima e aí vocês fazem uma perna, duas pernas três pernas e termina”*.

A professora continuou: *“o N é parecido com o M, mas só tem duas pernas”*.

“Agora vem o O”, disse a professora, “o O vocês começam fazendo uma bolinha e quando estiver quase fechando vocês fazem um rabinho”.

Nesse instante, a professora parou de fazer o alfabeto e disse: *“o L. e a I. não vão ganhar presente de Natal, por deixarem cair o crachá no chão”.*

Ao escutar essa colocação, as outras crianças disseram: *“Eu não deixei!”.*

A professora disse: *“Vamos continuar com o alfabeto: agora vem o P, começa lá em cima, desce uma perninha e faz uma barriguinha no alto”.*

A professora continuou: *“o Q é o mais fácil, faz uma bolinha e no meio sai uma cobrinha”.*

Nesse instante, a criança Y. disse: *“Pro, eu não estou conseguindo!”.*

E a professora respondeu: *“Consegue, sim!”.*

A professora continuou: *“Agora vem o R: vou fazer uma perninha, uma bolinha lá em cima e puxar outra perninha meio torta”.*

“Depois do R vem o S”, disse a professora. “Prestem muita atenção no S: a perninha do S é meio tortinha [professora demonstra na lousa], da uma laçadinha e volta”.

Após escrever o S na lousa, a professora perguntou para as crianças: *“Quem achou o F fácil?”.*

E as crianças responderam: *“Eu!”.*

“Então”, disse a professora, “a letra T é muito parecida com a letra F, a diferença é que o T não tem um cortinho no meio”.

A professora escreveu o T na lousa e disse: *“Agora vem o U, olha como é fácil e, ela escreveu o U na lousa”.*

A professora continuou: *“o V desce uma perninha, sobe e dá uma laçadinha lá no alto. Depois do V vem o W. Vocês fazem uma perninha, duas perninhas, três perninhas”.*

A criança G. nesse instante disse: *“o X é o mais fácil que tem!”.*

A professora disse: *“É verdade, são duas conchinhas: uma para direita e outra para a esquerda”.*

A criança G. falou: *“Agora só falta o Y e o Z”.*

A professora colocou o Y na lousa e perguntou para as crianças: *“Quem sabe qual é a última letra do alfabeto?”.*

As crianças responderam: *“o Z”.*

A professora disse: *“Isso mesmo!”.* E continuou: *“o Z ocupa duas linhas - uma conchinha, desce uma perninha e dá uma laçadinha”.*

A professora perguntou para a criança K.: *“Você sabe quais são as vogais?”.*

E a criança K. respondeu: *“a, e, i, o, u”.*

“Então, agora vocês vão escolher o lápis de cor que mais gostam e circular as vogais do alfabeto que vocês escreveram no caderno”, disse a professora.

Enquanto as crianças circulavam as vogais, a professora escolheu um livro para ler para elas.

Após aproximadamente 5 minutos, a professora disse: “*Quem terminou de circular as vogais, vai pular uma linha e escrever ‘LEITURA: A ASSEMBLEIA DOS...’*”.

Antes de a professora terminar de escrever o título da história, a criança J. disse: “*Professora, naquele dia que você faltou, o Diego [inspetor] leu a Assembléia dos Bichos para a gente*”.

A professora apagou o nome do livro da lousa e ficou pensativa.

Algumas crianças perguntaram: “*E agora?*”.

A professora respondeu: “*Vou escolher outro livro*”.

Nesse instante, a professora foi até o seu armário e pegou o livro do Programa “Ler e Escrever” (esse livro possui histórias curtas e não tem ilustrações).

A professora disse: “*Vamos ler a história ‘O leão e o ratinho’*”.

A professora escreveu o título da história na lousa e as crianças copiaram.

Nesse instante, a criança A. disse para a criança G.: “*Olha, sua garrafa de água é do ABC!*”.

A criança G. olhou para sua garrafa, percebeu que estava escrito o alfabeto e disse para a professora: “*Olha, pro, minha garrafa tem o ABC!*”.

A professora olhou para G. e não respondeu.

A professora disse para as crianças: “*Vamos cruzar o braçinho e ouvir a história*”.

A professora continuou: “*Hoje eu vou ler uma fábula*”. E, assim, ela começa a leitura.

Ela leu a história de frente para as crianças e em determinado momento perguntou: “*Como faz o leão?*”.

E as crianças fizeram o som do leão.

A professora continuou a história até o final sem fazer mais nenhuma intervenção e, após terminar, perguntou para as crianças: “*O que vocês entenderam da história?*”.

A criança G. respondeu: “*O leão ficou amigo do rato!*”.

A criança Gui disse: “*Lê de novo!*”.

A professora respondeu: “*Não!*”.

A professora disse: “*Agora, em cinco linhas, vocês vão desenhar o leão e o ratinho*”.

A criança Y. perguntou: “*Pode fazer uma floresta?*”.

A professora respondeu: “*Pode fazer o que quiser da história*”.

Após todos terminarem os desenhos, a professora pediu para as crianças guardarem os materiais e fazerem fila para ir embora da escola.

16 de março de 2009 (segunda-feira)

Ao chegarem à sala, a professora pediu para as crianças guardarem as mochilas e tirarem o caderno, o lápis e a borracha.

Como de costume, ela colocou o cabeçalho na lousa e pediu para as crianças copiarem. Após copiarem o cabeçalho, a professora distribuiu os crachás e pediu para escreverem seus nomes no caderno.

Quando todas as crianças terminaram de escrever seus nomes, a professora disse: *“Agora todos escrevam ‘ALFABETO’”*. As crianças escreveram e logo começaram a falar: *“a, b, c, d...”*. Nesse instante, a professora pediu para as crianças pararem de recitar o alfabeto, pois ela iria colocá-lo na lousa.

Ela disse: *“Agora vocês pulam uma linha depois da palavra ‘ALFABETO’ e escrevam as letras no caderno”*.

A professora escreveu o alfabeto em letra cursiva na lousa e as crianças copiaram. Quando chegou na letra L, a criança G. disse: *“Pro, eu não sei fazer o L direito”*.

A professora respondeu: *“Olha, vou fazer o L bem grandão aqui do lado [na parte da lousa que está vazia] e você copia junto comigo”*.

Após fazer o L, a professora continuou escrevendo o alfabeto. Após escrever todo o alfabeto, a professora disse: *“Quem terminou de escrever todo o alfabeto, vai pegar o lápis de cor que mais gosta e circular as vogais”*.

A professora continuou: *“R., você lembra quais são as vogais?”*.

A criança R. respondeu: *“a, e, i, o, u”*.

A professora disse: *“Muito bem, agora vocês podem circular as vogais no alfabeto que escreveram no caderno”*.

As crianças terminaram a tarefa rapidamente. Enquanto isso, a professora pegou a apostila do Programa "Ler e Escrever" (com histórias sem ilustrações) e escolheu uma história para ler para as crianças.

A professora disse: *“Quem acabou de circular as vogais, vai pular uma linha no caderno e escrever: ‘LEITURA’”*.

As crianças escreveram e ficaram entusiasmadas: *“Que legal, a pro vai ler uma história pra gente”*.

A professora disse: *“A história que eu vou ler hoje se chama ‘João e Maria’”*.

Algumas crianças disseram: *“Eu conheço essa história, tem bruxa, é muito legal!”*.

A professora escreveu “João e Maria” na lousa e pediu para as crianças copiarem.

As crianças copiaram o nome da história e a professora começou a leitura. As histórias da apostila do Projeto "Ler e Escrever" são mais curtas que as histórias originais.

As crianças escutaram atentamente a história e, no final, a criança P. perguntou para a professora: *“A madrasta virou bruxa?”*.

A professora respondeu: *“Virou!”*.

Após terminar a leitura, a professora disse: *“Agora vou entregar uma folha com o desenho da história do ‘João e Maria’ para vocês pintarem. Podem pegar os lápis de cor, que eu quero ver uma pintura bem bonita”*.

As crianças pegaram os lápis de cor na mochila e esperaram a professora entregar a folha com o desenho.

Às 9h20, a professora disse: *“Agora podem colocar a folha dentro do caderno e guardar os lápis para a gente poder ir para o recreio. Não esqueçam de pegar os lanches”*.

As crianças pegaram os lanches e se organizaram na fila para descer para o recreio.

Às 9h50, as crianças voltaram do lanche para a sala de aula em fila guiados pela professora Lia.

A professora nem precisou dar o comando e as crianças já continuaram a pintar seus desenhos. Após alguns minutos, a professora disse: *“Quem terminar de pintar o desenho, pode pintar as letrinhas que está escrito o nome da história e embaixo da casinha vocês vão escrever o nome de vocês, combinado?”*.

As crianças responderam: *“Combinado!”*.

Quando todas as crianças terminaram de pintar os desenhos e as letras, a professora começou passar de mesa em mesa para colar os desenhos no caderno. Ela solicitou a nossa ajuda e nós, antes de colar os desenhos nos cadernos, perguntávamos para cada criança se a mesma sabia usar a cola. Todas as crianças ficaram entusiasmadas quando perceberam que nós estávamos deixando-as colar seus próprios desenhos. A professora percebeu que elas tinham autonomia para realizar essa tarefa e também deixou-as fazer sozinhas.

Após terem colado o desenho no caderno, a professora disse: *“Agora, vamos prestar atenção na lousa. Hoje nós vamos aprender [pausa]... Como se chama essa sílaba mesmo?”. Aponta para o desenho de uma casa num cartaz com a sílaba “CA”*.

As crianças responderam: *“CA”*.

A professora disse: *“Nós colamos a casa do João e Maria no caderno, não colamos?”*.

As crianças responderam: *“Colamos!”*.

A professora continua: *“Então vocês vão pular uma linha e depois do desenho colado no caderno, vocês vão escrever: ‘CASINHA DE DOCES’. Depois que vocês escreverem, vocês vão circular a sílaba CA”*.

A professora também circulou na lousa a sílaba CA da palavra “CASINHA”.

A professora continuou: *“Prestando atenção como se escreve CA, pois depois vocês vão escrever sozinhos. Agora, nós vamos fazer uma lista de palavras que tem a sílaba CA”*.

A professora começou a lista perguntando para a criança D.: *“Fala uma palavra com CA”*.

A criança D. respondeu: *“Camiseta!”*.

A professora escreveu “CAMISETA” na lousa e pediu para as crianças copiarem.

A criança P. perguntou: *“O que é camiseta?”*.

A professora respondeu: *“O que é camiseta? Camiseta é isso”,* e aponta para a camiseta da criança G. que está sentada na frente da criança P.

A criança G. disse: *“Cavalo começa com CA”*.

A professora não respondeu e imediatamente escreveu “CAVALO” na lousa.

A professora perguntou para a criança P.: “*Você sabe uma palavra com CA?*”.

A criança P. disse: “*Coróca!*”.

A professora disse: “*Turma, o P. disse coróca!*”. A professora escreve “CORÓCA” na lousa.

A professora continuou: “*Gui, você sabe alguma palavra com CA?*”.

Gui ficou pensando e não respondeu então a professora disse para J.: “*Ajuda o Gui. a lembrar de alguma palavra*”.

A criança J. disse: “*Coca-cola*”.

A professora escreveu “COCA-COLA” na lousa e pediu para L. dizer uma palavra com CA.

A criança L. ficou pensando e a criança F. disse: “*Macaco!*”.

A professora escreveu “MACACO” na lousa.

Nesse instante, a criança L. disse: “*Canastra!*”.

A professora deu uma risada e disse: “*O que é canastra?*”.

A criança L. tenta falar que são cartas e a pesquisadora explica para professora que canastra é a sequência que se faz no jogo de baralho para ganhar pontos.

A criança L disse: “*É isso mesmo que eu tinha pensado*”.

A criança L. continuou: “*Lembrei de outra palavra: carro!*”.

A professora escreveu “CARRO” na lousa.

A criança J. disse: “*Caranguejo!*”.

A professora escreveu “CARANGUEJO” na lousa.

As outras crianças fazem várias tentativas de palavras com CA, por exemplo: cabelo, caratê, escada.

A professora escreveu as palavras ditas pelas crianças na lousa e disse: “*Agora, vamos escrever todas essas palavras que estão na lousa e, depois, quem terminar vai pegar o lápis de cor que mais gosta e circular a sílaba CA das palavras escritas no caderno*”.

As crianças realizaram a tarefa solicitada pela professora.

Após alguns instantes, a professora avisou às crianças que a aula já estava terminando. Ela pediu para todos guardarem os materiais e quem não havia terminado a tarefa, solicitou que terminasse em casa.

25 de março de 2009 (quinta-feira)

Às 7h50, a professora pegou as crianças no pátio e subiu para a sala de aula. Ao chegarem à sala, a professora falou para as crianças: “*Nessa semana vocês vão sentar de um jeito diferente. Vocês vão ter que ajudar a professora mudar as carteiras de lugar*”.

As crianças ficaram entusiasmadas com a ideia e logo aceitaram a proposta.

Assim, todos juntos começaram a mudar as carteiras de lugar e a sala ficou no formato de uma grande meia-lua.

Quando todos já estavam instalados nos seus lugares, a professora disse: *“Agora vocês podem pegar o caderno e o estojo para podermos começar a nossa aula”*.

As crianças tiraram os materiais da mochila, abriram os cadernos e, enquanto isso, a professora escreveu o cabeçalho na lousa. Ao terminar ela falou para as crianças: *“Agora, vocês podem copiar o nome da nossa escola e a data. Depois que vocês copiarem tudo, podem pular uma linha e escrever o nome de vocês completo”*.

Enquanto as crianças copiavam o cabeçalho, a professora passou de mesa em mesa entregando o crachá com o nome das crianças.

Ao receberem os crachás, as crianças começaram a escrever seus nomes no caderno. Quando todos já haviam terminado de escrever, a professora disse: *“Agora, vamos pular uma linha e escrever ‘ALFABETO’”*.

As crianças obedeceram à solicitação da professora e logo em seguida começaram a copiar a alfabeto da lousa.

Ao terminarem de escrever todo o alfabeto, a professora disse: *“Agora, todo mundo pode pegar o lápis da cor que mais gosta e circular as vogais. Quais são as vogais mesmo?”*.

As crianças responderam: *“a, e, i, o, u”*.

A professora disse: *“Isso mesmo, então vocês podem circular as vogais”*.

Enquanto as crianças faziam a tarefa, a professora começou a distribuir a apostila do Projeto “Ler e Escrever”.

Depois que todas as crianças receberam a apostila, a professora perguntou: *“Vocês conhecem a música da macaca Sofia?”*.

As crianças responderam: *“Não!”*.

A professora disse: *“Então vou ensinar: ‘Meio-dia, macaca Sofia*

Panela no forno, barriga vazia’”.

As crianças ficaram atentas durante a música e quando a professora terminou, muitas deram risada e pediram para a professora cantar de novo.

A professora cantou novamente e algumas crianças tentaram repetir a letra da música.

Depois, a professora pediu para as crianças cantarem sozinhas. Algumas conseguiram com facilidade, outras apenas ficaram observando a turma cantar.

Quando a professora percebeu que a maioria já sabia a letra da música, ela disse: *“Agora todo mundo pode abrir a apostila na página 55”*. A professora escreveu o número 55 na lousa e a criança L. disse: *“é o 5 e o 5”*.

A professora falou: *“Isso mesmo, o número 55 são dois 5”*.

As crianças abriram a apostila na página solicitada e a professora leu o enunciado: *“A professora foi preparar uma atividade com uma parlenda muito conhecida e acabou colando os versos todos ao contrário. Recorte os versos e cole-os na ordem correta da parlenda”*.

Quando a professora terminou de ler a atividade, ela perguntou para as crianças: *“Todos entenderam a tarefa?”*.

Algumas crianças responderam: *“Sim!”*.

A professora disse: *“Não se preocupem que eu vou ajudar”*.

A professora continuou: *“Com o lápis amarelo, vocês vão pintar a palavra ‘Meio-dia’*”. As crianças pegaram o lápis de cor amarelo no estojo e pintaram a palavra “Meio-dia”. Enquanto isso, a professora escreveu “Meio-dia” na lousa com o giz amarelo.

Durante essa tarefa percebemos grande interação das crianças, umas perguntavam para as outras onde estava escrito “Meio-dia”. Outras perguntavam para o colega do lado: *“Eu pintei bonito?”* A disposição das carteiras ajudou nessa interação.

Quando todos terminaram de pintar a palavra “Meio-dia”, a professora disse: *“Agora vocês vão pintar de vermelho a palavra ‘macaca Sofia’*”. Enquanto as crianças procuravam, a professora escreveu de giz rosa as palavras “macaca Sofia” na lousa.

Depois, a professora pediu para as crianças pintarem de azul as palavras “panela no forno” e as crianças executaram a tarefa, sempre se apoiando no modelo da professora que estava na lousa.

Quando todos terminaram de pintar de azul as palavras “panela no forno”, a professora disse: *“Qual parte da música está faltando?”*.

A criança Y. respondeu: *“Barriga vazia”*.

A professora disse: *“Isso mesmo, a Y. está prestando atenção na aula”*.

A professora continuou: *“De laranja vocês vão pintar a palavra ‘barriga vazia’*”.

As crianças executaram a tarefa e quando todos terminaram, a professora perguntou: *“Quem tem tesoura?”*.

Todas as crianças responderam que tinham tesoura, então a professora pediu para que destacassem a página 55 da apostila e cortassem as palavras que faziam parte da música.

Enquanto as crianças destacavam a folha e recortavam as palavras, a professora Lia disse para nós: *“Na hora do Projeto ‘Ler e Escrever’ a classe fica uma desordem, as crianças conversam muito, levantam dos lugares, tudo isso por causa da proposta de interação”*.

Nós apenas escutamos as palavras da professora e dissemos: *“É muito bom as crianças interagirem durante as atividades, pois nesse momento uma aprende com o a outra”*.

Após todos cortarem as palavras, a professora disse: *“Agora vocês vão colar a parlenda na ordem certa, na página 57”*.

A criança R. perguntou: *“É o 5 e o 7?”*.

A professora respondeu: *“É o 5 e o 7”*.

Ela continuou: *“Quando vocês acharem a página, antes de colar a parlenda, vocês escrevam o nome de vocês e a data de hoje. Que dia é hoje mesmo?”*.

Algumas crianças responderam: *“Dia 25 de março de 2009”*.

A professora escreveu a data na lousa para as crianças copiarem.

A professora disse: *“Agora, vocês vão colar primeiro o quadrinho amarelo que está escrito o quê, mesmo?”*.

Algumas crianças responderam: *“Meio-dia!”*.

A professora disse: *“Depois vocês vão colar o quadrinho vermelho que está escrito ‘macaca Sofia’, depois o quadrinho azul que está escrito ‘panela no forno’ e, por último, o quadrinho laranja que está escrito, o que mesmo?”*.

As crianças responderam: *“Barriga vazia!”*.

A professora disse: *“Isso mesmo, podem fazer a lição agora”*.

Durante a tarefa, as crianças interagem umas com as outras, fazendo comentários sobre a atividade. Algumas levantavam para pedir a cola e a tesoura emprestada para o amigo e outras até recitavam a letra da parlenda.

Essa atividade foi muito prazerosa para as crianças.

Depois que todos terminaram a tarefa, a professora disse: *“Agora, todo mundo vai limpar a sua carteira, tirar a sujeira do chão e jogar no lixo”*.

Enquanto as crianças limpavam a sala de aula, a professora nos mostra os cartões com as sílabas BA/CA/DA/FA/GA que ela fez com as crianças. Cada criança tem um envelope com os cartões e em cada cartão há a sílaba escrita e a figura de uma palavra que se inicia com cada sílaba, por exemplo, no cartão com a sílaba BA, tem o desenho de uma baleia, no cartão com a sílaba CA tem o desenho de uma casa, no cartão com a sílaba DA tem o desenho de um dado, no cartão com a sílaba FA tem o desenho de uma família e no cartão com a sílaba GA tem o desenho de um galo.

Esses cartões são iguais aos cartazes que a professora pendurou no varal acima da lousa.

A cada semana, a professora ensina uma sílaba nova para as crianças.

Quando a sala de aula já estava limpa, a professora disse: *“Atenção 1º ano, agora todo mundo sentado para escutar a professora. Vamos continuar ordenando as parlendas. Agora todo mundo abre apostila na página 59”*.

A professora escreveu o número 59 na lousa e as crianças abriram a apostila na página solicitada.

A professora disse: *“A parlenda da página 59 é a seguinte:*

‘Quem cochicha, o rabo espicha

Come pão, com lagartixa

Quem escuta, o rabo encurta

Quem reclama, o rabo inflama

Come pão, com taturana’.

As crianças repetiram a parlenda cinco vezes.

A professora disse: *“Agora vamos achar o quadrinho que está escrito ‘Quem cochicha’. Vamos pegar o lápis vermelho e pintar o quadrinho que está escrito ‘Quem cochicha’”*.

As crianças pintaram de vermelho o quadrinho. Algumas ficaram na dúvida de qual quadrinho deveriam pintar, mas os colegas que conseguiram realizar a tarefa auxiliaram os que não estavam conseguindo.

A professora escreveu “Quem cochicha” com giz vermelho na lousa.

Ela continuou: “*Agora, vamos pegar o lápis azul e pintar o quadrinho está escrito ‘o rabo espicha’*”.

A criança C.V. apontou para as palavras “o rabo espicha” e nos perguntou se estava certo. Ao escutar a criança C.V. nos perguntando, a criança J. disse: “*É o último quadrinho!*”.

Nós confirmamos: “*Isso mesmo é o último quadrinho!*”.

A professora disse: “*Agora todo mundo pega o lápis amarelo para pintar o quadrinho que está escrito ‘come pão com lagartixa’*”.

As crianças pegaram o lápis amarelo e pintaram o quadrinho em que estava escrito “come pão com lagartixa”. Enquanto isso a criança J. mostra para a criança C.V. onde está escrito “come pão com lagartixa”.

Algumas crianças começavam a perguntar para a professora se tinham pintado o quadrinho correto e a professora disse: “*Vocês têm que parar de perguntar, está escrito na lousa*”.

A professora continuou: “*Nessa parlenda tem muitos quadrinhos, vamos pegar o lápis de lição e numerar os quadrinhos. O quadrinho que vocês pintaram de vermelho, vocês colocam o número 1, onde vocês pintaram de azul, o número 2 e de amarelo o número 3*”.

As crianças escreveram os números nos quadrinhos como foi solicitado pela professora.

A professora disse: “*Agora vocês vão procurar o quadrinho que está escrito ‘quem escuta, o rabo encurta’*. Vamos pegar o lápis de cor verde e pintar o quadrinho que está escrito ‘quem escuta, o rabo encurta’”.

As crianças executam a tarefa solicitada pela professora que ao mesmo tempo escreve na lousa com a cor verde “quem escuta, o rabo encurta”.

A professora continuou: “*Esse quadrinho verde vocês colocam o número 4. Agora falta o quadrinho que está escrito...*” [a professora espera uma resposta das crianças].

As crianças ficaram olhando para a professora e ela mesma respondeu: “*Quem reclama, o rabo inflama*”.

As crianças repetiram: “*Quem reclama, o rabo inflama*”.

A professora disse: “*De lápis cor-de-rosa vocês vão pintar o quadrinho que está escrito ‘quem reclama’ e fazer o número 5 nesse quadrinho*”.

A professora continuou: “*Agora, vocês prestam bastante atenção, não tem giz roxo aqui na classe, então vou escrever ‘o rabo inflama’ de azul, mas vocês pintam esse quadrinho de roxo, tudo bem?*”.

As crianças responderam: “*Tudo!*”.

Algumas crianças não têm lápis roxo, então pediram emprestado o lápis para o colega que está sentado ao lado.

A professora disse: *“O rabo inflama’ vocês pintaram de roxo, agora vocês peguem o lápis de lição e coloquem o número 6 dentro do quadrinho”*.

A professora continuou: *“Agora, todo mundo olhando para mim”*.

As crianças fizeram silêncio e olharam para a professora.

A professora disse: *“Quem reclama, o rabo inflama...”* [professora espera que as crianças continuem a parlenda].

E todas as crianças disseram em coro: *“Come pão com taturana”*.

A professora continuou: *“Isso mesmo, agora esse quadrinho vai ficar em branco, vocês só vão escrever o número 7 dentro dele”*.

A professora passou pelas mesas para ver as crianças realizando a tarefa e para as que estão com mais dificuldade, ela até executa parte da tarefa, como, por exemplo, escrever o número 7, dentro do quadrinho e ajudar a recortar cada quadrinho.

Ao perceber que todos já haviam terminado, a professora disse: *“Agora vocês vão procurar a página 61 e escrever o nome completo e a data de hoje”*.

A professora continuou: *“Cuidado para não perder os quadrinhos, pois tem muitos quadrinhos nessa parlenda”*.

A criança C.V. e a criança J. dividiram o manuseio da tesoura e da cola.

Nessa atividade houve bastante interação das crianças, principalmente ao emprestarem os materiais uns para os outros e na própria execução da atividade, onde os mais experientes deram dicas para as crianças que ainda não têm hipótese de leitura.

Algumas crianças não conseguiram recortar os quadrinhos, então a professora e a aluna pesquisadora do Projeto “Ler e Escrever” fizeram a tarefa pelas crianças.

A professora disse: *“Na hora de colar os quadrinhos, prestem atenção na sequência dos números e das cores”*.

A criança Y. disse: *“Vou prestar bastante atenção nos números”*.

Quando todos terminaram a atividade a professora disse: *“Agora nós vamos fazer matemática!”*.

A professora escreveu os numerais de 0 a 9 na lousa e pediu para as crianças copiarem no caderno.

Enquanto as crianças copiavam os números no caderno, a professora disse: *“Hoje eu trouxe a fita métrica e nós vamos medir todos vocês. Quem será que é a maior criança da sala?”*.

As crianças responderam: *“o F.”*.

A professora continuou: *“E a menor?”*.

As crianças responderam: *“o J.”*.

A professora disse: *“Vamos medir com a fita para ver se vocês estão certos”*.

A professora pegou a lista de chamada e foi chamando uma criança por vez para medir. A aluna pesquisadora auxiliou a professora escrevendo a medida de cada criança.

As crianças ficaram entusiasmadas ao saber suas medidas e uma comparou com a outra o seu tamanho.

Ao terminar, a professora disse: “*Então quem é a criança mais alta da sala?*”.

A criança Y. respondeu: “*Não é o F., é a A.*”.

A professora disse: “*Isso mesmo, Y. Você estava prestando bastante atenção enquanto eu media as crianças*”.

A professora continuou: “*E quem é a criança mais baixa da sala?*”.

Todas as crianças responderam: “*o J.*”.

A professora disse: “*Muito bem. Agora, vocês podem guardar o material na mochila e preparar para fazer a fila para descer*”.

As crianças guardaram seus materiais e desceram em fila para o pátio para esperar seus pais.

Nesse dia percebemos que a professora deixou a rotina escrita num cartaz colada na parede da sala.

30 de março de 2009 (segunda-feira)

Nesse dia, as crianças estavam dispostas em fileiras.

O professor de Educação Física faltou, então, a professora pegou as crianças no pátio e subiu em fila para a sala de aula.

A professora pediu para as crianças pegarem o caderno e o estojo para começarem a escrever o cabeçalho com o nome da escola, a data e o alfabeto.

A professora escreveu o cabeçalho e o alfabeto na lousa e pediu para as crianças copiarem.

As crianças começaram a copiar em silêncio, enquanto isso, a professora pegou os envelopes com as sílabas e entregou para cada criança da sala.

A professora perguntou: “*Quais sílabas a gente já aprendeu, mesmo?*”.

Algumas crianças responderam (olhando para os cartazes afixados acima da lousa): “*BA, CA, DA, FA e GA*”.

A professora disse: “*Hoje nós vamos aprender uma sílaba nova, o JA de jacaré*”.

A professora entregou um cartão com a sílaba JA e o desenho do jacaré para cada criança e pediu para que pintassem o desenho com lápis de cor.

Enquanto as crianças realizavam a atividade, ela pediu para que todos deixassem a lição de casa em cima da mesa para ela poder corrigir.

Na lição de casa, as crianças deveriam realizar a seguinte atividade:

ATIVIDADE COM A LETRA O

O-O-O-(cópia da letra O maiúscula em 4 linhas do caderno)

o-o-o-(cópia da letra O minúscula em 4 linhas do caderno)

Completar com a letra O

__lho __culos __nibus __nça __svaldo __dete __lga C__elh__

Ao terminar de corrigir a tarefa de casa de todas as crianças, a professora disse: *“Agora todo mundo vai pegar as vogais [letras de plástico colorido] de dentro do envelope e os cartões com as sílabas BA, CA, DA, FA, GA e agora o já”*.

A professora escreveu JA e GA na lousa e mostrou para as crianças que são duas sílabas diferentes: *“o GA é de galo e o JA é de jacaré”*.

A professora perguntou: *“Eu quero escrever a palavra ‘JACA’, qual sílaba eu uso?”*.

Algumas crianças responderam: *“o JA”*.

A professora perguntou: *“E o que mais?”*.

A criança I. respondeu: *“o CA de casa”*.

A professora disse: *“Isso mesmo, só a criança I. sabe”*.

A professora continuou: *“Jaca é uma fruta”*.

A professora apontou para a sílaba JA que estava escrita na lousa e perguntou: *“O que temos aqui?”*.

As crianças responderam: *“o JA”*.

A professora disse: *“Agora, nós vamos escrever o nome de uma cidade, JAÚ, uma cidade que fica no interior de São Paulo”*.

A professora escreveu a palavra “JAÚ” na lousa e pediu para as crianças copiarem.

As crianças copiaram a palavra da lousa e ficaram olhando atentas para a professora.

A professora disse: *“Agora vocês vão escrever ‘LISTA DE PALAVRAS’”*.

As crianças escreveram “LISTA DE PALAVRAS” no caderno.

A professora continuou: *“Eu vou escrever as palavras na lousa e onde tiver traçinhos vocês vão colocar as sílabas que já conhecem”*.

A professora escreveu:

___ ré.

As crianças escreveram no caderno “jacaré”. Algumas crianças não conseguiram realizar a atividade sozinhas e pediram ajuda do colega que estava sentado ao seu lado.

A professora disse: *“Agora, vamos escrever o nome de uma fruta: ___buti___”*.

As crianças escreveram as sílabas que estavam faltando nos traçinhos, mas não foram todas que conseguiram realizar a tarefa sozinha

A professora ajudou as crianças que não conseguiram realizar a tarefa, escrevendo na lousa cada palavra.

A professora disse: *“Agora, nós vamos escrever ‘CAJADO’”*.

A professora colocou da seguinte forma na lousa: ___do.

Enquanto as crianças realizavam a tarefa, a professora passou pelas carteiras para ver se elas estavam conseguindo escrever as palavras.

Ao passar por todas as crianças, professora disse: *“Ótimo, agora vamos escrever JAÚ!”*.

Na lousa a professora colocou da seguinte forma: ____.

As crianças tentaram escrever a palavra “JAÚ”.

A professora disse: *“Agora, vamos escrever a última palavra antes de sair para o recreio. A palavra é ‘JAULA’”*.

Na lousa, a professora escreveu da seguinte forma: ____ la.

As crianças terminaram de escrever a lista de palavras e pegaram os seus lanches para ir para o recreio.

A professora pediu para descerem em fila e em silêncio.

Às 9h50, a professora pegou as crianças no pátio e pediu para subirem em fila e em silêncio para a sala de aula.

Ao chegarem, todos sentaram nas suas carteiras e a professora pregou no varal o cartaz com a sílaba JA e o desenho do jacaré.

Esse varal fica na frente das crianças, acima da lousa.

A professora continuou a aula e perguntou: *“Eu posso falar que o JA é o BA?”*

As crianças responderam: *“Não!”*.

A professora perguntou: *“Eu posso falar que o JA é o CA?”*.

As crianças responderam: *“Não!”*.

A professora disse: *“O JA é a sílaba do jacaré”*.

A professora continuou: *“Agora, pulando uma linha vocês vão escrever ‘LER E ESCREVER’”*.

A professora entregou o livro do Projeto “Ler e Escrever” para cada criança da sala. Quando todos já estavam com o livro em mãos, ela disse: *“Agora todos olhem para mim”*.

As crianças olharam para a professora enquanto ela folheava o livro: *“Nós vamos abrir o livro na página 63, olha como é o 63 [a professora escreve na lousa], é o 6 e o 3.*

Nesse momento, a criança L. deixa cair o crachá com o seu nome no chão.

A professora disse: *“L., você não quer ganhar presente?”*.

A criança L. apenas olha para a professora sem responder.

A professora pediu para as crianças colocarem o nome e a data na página 63.

Ela escreveu a data na lousa, 30/03/09, e as crianças copiaram na folha.

A atividade se tratava da seguinte parlenda: *“Lá em cima do piano, tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, o azar foi seu”*.

A professora pediu para as crianças recitarem a parlenda e as crianças recitaram quatro vezes seguidas.

A professora disse: *“Vocês gostaram da musicinha?”*.

As crianças responderam: *“Gostamos!”*.

A professora disse: *“Aqui no livro está pedindo para vocês inventarem uma parlenda parecida com esta. Vocês precisam usar a criatividade”*.

A professora perguntou: *"Ao invés de escrever lá em cima do piano, o que podemos escrever?"*.

A criança L. respondeu: *"Lá em cima da estante!"*.

A professora disse: *"Boa, vamos escrever o primeiro versinho - 'LÁ EM CIMA DA ESTANTE'"*.

A professora continuou: *"Tem criança que quer escrever com letra cursiva, então eu vou escrever dos dois jeitos na lousa"*.

A professora escreveu com letra de forma e com letra cursiva.

A professora disse: *"Vamos continuar... LÁ EM CIMA DA ESTANTE TEM UM COPO DE...?"*.

A criança Y.: respondeu: *"Tem um copo de 'refri'"*.

A criança G. falou: *"Tem um copo de veneno"*.

A professora disse: *"Temos duas opções, quem quer 'refri', levanta a mão"*.

A maioria das crianças levantou as mãos.

A professora disse: *"Quem quer um copo de veneno levanta a mão"*.

Poucas crianças levantaram as mãos.

A professora disse: *"Então, ganhou 'refri'. Vamos escrever tem um copo de 'refri'. Agora, vamos pensar no resto da parlenda, o que será que aconteceu com a pessoa que tomou o copo de 'refri'?"*.

As crianças fizeram várias tentativas, todas falavam ao mesmo tempo.

A professora pediu para que levantassem as mãos para falar, pois ela não estava conseguindo acompanhar a discussão.

As crianças por um instante fizeram silêncio e a professora continuou: *"Lá em cima da estante, tem um copo de 'refri', quem bebeu...?"*.

A criança G. disse: *"Se refrescou"*.

A professora falou: *"Isso mesmo, 'quem bebeu se refrescou'"*.

A professora escreveu na lousa: *"QUEM BEBEU SE REFRESCOU"*.

A criança G. continuou: *"Quem comprou fui eu!"*.

A professora escreveu a ideia da criança G. na lousa. E, em seguida, disse: *"Agora, vamos ler na lousa como ficou a parlenda e depois vocês vão copiar no caderno"*.

As crianças recitaram a parlenda, ficaram felizes por terem construído algo que partiu da sua própria imaginação, fizeram comentário, umas com as outras e copiaram a parlenda na página 63 do livro.

Ao perceber que as crianças haviam terminado de escrever, a professora disse: *"Agora, no espaço que está em branco, abaixo da parlenda, vocês podem fazer um desenho da estante e do copo de 'refri'"*.

Nesse instante, a criança L. perguntou: *"O que é uma estante?"*.

A professora explicou para todos que é um objeto que tem várias prateleiras e que serve para colocar a televisão, o DVD, porta-retrato, etc e depois desenhou na lousa.

Quando as crianças terminaram de desenhar, a professora disse: *“Ainda tem um tempinho para vocês irem para casa, podem guardar o material e pegar um livrinho na prateleira para vocês lerem”*.

As crianças guardaram os materiais e pegaram, cada uma, um livro.

Nesse momento, houve interação entre as crianças, pois mesmo estando com um livro cada uma, elas se mostravam interessadas em saber sobre o livro que o colega do lado estava lendo.

Às 12h10, a professora pediu para as crianças guardarem os livros e organizarem a fila para ir embora.

Após a aula, a professora nos contou que estava pensando em fazer alguma atividade para as crianças entregarem para as mães, no Dia das Mães. A pesquisadora deu a sugestão de fazer um livrinho de receita, onde cada criança traria para a escola sua receita preferida, compartilharia com os colegas e depois a professora poderia construir coletivamente um livrinho de receita para presentear as mães.

A professora adorou a ideia e falou que iria executá-la.

Normalmente, as professoras dessa escola entregam no Dia dos Pais e das Mães presentes prontos para as crianças levarem, como, por exemplo, lâmina de barbear, pano de prato, etc.

Será muito mais significativo para as crianças elaborarem o próprio presente para as mães.

Nesse dia também, no horário do recreio, a estagiária do curso de Psicologia veio conversar comigo sobre a atitude de algumas professoras do 1º ano.

Ela veio dizer que está assustada com a maneira que algumas professoras lidam com as crianças pequenas. Ela está fazendo o estágio em todas as salas de 1º ano. A mesma disse que as professoras gritam muito com as crianças, muitas falam que não ganham um salário adequado para dar aula para elas, entre outras frases agressivas.

14 de abril de 2009 (terça-feira)

Às 7h50, o professor de Educação Física buscou as crianças no pátio. Ao terminar a aula, ele as levou para a sala de aula.

Ao chegarem na sala, as crianças sentaram nas suas carteiras (que estão dispostas em fileiras) e a professora pediu para que tirassem a tarefa de casa (as crianças já estavam fazendo tarefas em casa desde o primeiro mês de aula) para que ela pudesse recolher e corrigir.

A professora perguntou: *“Vocês acharam fácil a tarefa de ontem?”*.

As crianças responderam: *“Foi!”*.

A professora pediu para as crianças pegarem o caderno, o lápis e a borracha.

A professora começou a aula da seguinte forma: *“Pulando uma linha, vamos lá”*.

Ela escreve na lousa “SÃO PAULO, 14 DE ABRIL DE 2009”.

A professora continuou: *“Agora, pulando uma linha vamos escrever: ‘MATEMÁTICA’”*.

Enquanto as crianças escreviam, a professora colocou o cartaz escrito “MATEMÁTICA” na rotina que está afixada ao lado da lousa.

A criança L. perguntou: *“Hoje nós vamos fazer muita coisa?”*.

A professora não respondeu e distribuiu o livro de Matemática para as crianças.

Em seguida, a professora disse: *“Para a tarefa de hoje, nós vamos precisar do rolo de papel higiênico. Quem trouxe o rolo de casa pode colocar em cima da mesa”*.

Poucas crianças trouxeram o rolo, as que não trouxeram ficaram apenas observando a professora entregar a folha sulfite para as que tinham o rolo.

A professora continuou: *“As crianças que não trouxeram o rolo vão ajudar as que trouxeram”*.

A professora pediu para as crianças deixarem o material em cima da mesa e pegarem os lanches para ir ao recreio.

Ao voltarem do recreio, as crianças começaram a elaborar o cilindro: primeiro, elas cortaram o papel sulfite em forma de círculo e colaram nas extremidades do rolo; depois, elas cortaram as arestas do papel sulfite que sobraram e, assim, o cilindro ficou pronto.

Quando todos (que trouxeram o rolo) já terminaram, a professora perguntou: *“É fácil fazer um cilindro?”*.

As crianças responderam: *“É!”*.

A professora pediu para as crianças abrirem o livro de Matemática na página 65, onde tinha a figura de um cilindro e de um cone.

A professora disse: *“A base do cilindro é arredondada e o cone é em formato de chapéu”*.

A criança P. comentou: *“E a bola?”*.

A professora perguntou: *“Como a gente chama a bola?”*.

A criança G. respondeu: *“Esfera”*.

A professora confirmou: *“Isso mesmo, esfera”*.

A professora desenhou na lousa um cone com o giz cor-de-rosa e um cilindro com o giz azul (igual à foto do livro).

Em seguida, a professora disse: *“Agora, todo mundo olhando na página 65. Observem a representação do cone e do cilindro, eles são iguais?”*.

As crianças responderam: *“Não”*.

A professora perguntou: *“Qual é o cone?”*.

As crianças responderam: *“O rosa”*.

A professora continuou: *“E o cilindro?”*.

As crianças responderam: *“O azul”*.

A professora falou: *“Agora que vocês já sabem o que é um cone e um cilindro, nós vamos fazer a atividade da página 65”*.

“A atividade é a seguinte”:

Observem a figura do cone e do cilindro:

A) O que eles têm de igual?

As crianças responderam: *“As bases são redondas”*.

A professora disse: *“A base é a parte de baixo”*.

A professora continuou:

B) O que eles têm de diferente?

As crianças responderam: *“A ponta!”*.

A professora explicou: *“Isso, o cone tem vértice”*.

A professora escreveu na lousa: O CONE TEM VÉRTICE (PONTA).

As crianças escreveram no livro.

Após terminarem a tarefa, a professora entregou uma revista para cada criança e disse: *“Agora, atenção, vocês vão procurar na revista figuras que têm o formato do cone ou do cilindro”*.

As crianças pegaram a tesoura e começaram a folhear a revista. Houve interação entre as crianças nessa atividade, elas procuravam o amigo que estava sentado ao lado para mostrar as figuras que encontravam, outras pediam ajuda ao colega para recortar as figuras, outras perguntavam se a figura que haviam encontrado era um cone ou um cilindro.

Essa atividade foi bastante prazerosa para as crianças.

Quando todos já haviam recortado a figura, a professora pediu que cada um colasse no caderno e escrevesse se a figura encontrada era um cone ou um cilindro.

Após terminarem a tarefa, a professora pediu para as crianças guardarem os materiais e disse: *“Ainda tem um tempinho para a hora da saída, quem quiser pode pegar um livrinho na prateleira para ler”*.

Todas as crianças se interessaram em pegar um livro. Algumas crianças sentaram perto do seu colega e a leitura ocorreu de forma compartilhada.

Às 12h10, a professora pediu para as crianças guardarem os materiais para poderem formar a fila e sair da escola.

14 de maio de 2009 (quinta-feira)

A professora pegou as crianças no pátio às 7h50h e subiu para a sala de aula.

Ao chegarem na sala, a professora disse: *“Hoje vocês vão sentar de forma diferente, nós vamos fazer dois semicírculos. Vocês me ajudam a arrumar as carteiras?”*.

As crianças responderam: *“Sim!”*.

A professora e as crianças começaram a arrumar as carteiras em formato de semicírculo. Quando a classe já estava arrumada, cada criança escolheu um lugar para sentar e a professora disse: *“Todo mundo tirando o caderno e o estojo da mochila”*.

As crianças executaram a tarefa solicitada pela professora e já abriram seus cadernos.

A professora escreveu o cabeçalho na lousa, com o nome da escola, a data e as crianças já começaram a copiar.

Após terem terminado de copiar, a professora entregou os crachás com o nome das crianças e pediu para elas escreverem seus nomes no caderno, na linha abaixo do cabeçalho.

As crianças escreveram seus nomes e, enquanto isso, a professora escreveu na lousa: MATEMÁTICA.

A criança J. perguntou: *“Pro, é para escrever Matemática, também?”*.

A professora respondeu: *“É, hoje nós vamos fazer uma atividade de somar”*.

A professora escreveu na lousa os numerais de 0 a 20 e pediu para as crianças pularem uma linha após terem escrito seus nomes para poderem escrever os numerais.

Quando todos já haviam escrito os números no caderno, a professora disse: *“Agora, vocês vão circular de lápis colorido o número que corresponde à idade de vocês”*.

A professora continuou: *“Quem aqui na sala tem 5 anos?”*.

Nenhuma criança levantou a mão.

A professora perguntou: *“Quem tem 6 anos?”*.

Dezesseis crianças levantaram as mãos.

A professora perguntou, em seguida: *“Quem tem 6 anos vai circular qual número?”*.

As crianças responderam: *“O número 6”*.

A professora continuou: *“Quem tem 7 anos?”*.

Onze crianças levantaram as mãos.

A professora disse: *“Vocês vão circular o número 7”*.

Enquanto as crianças faziam essa tarefa, a professora passou de mesa em mesa para verificar se as crianças estavam circulando o número correto.

Ao terminarem, a professora escreveu na lousa VAMOS SOMAR!

Ela pediu para as crianças copiarem no caderno e disse: *“Agora nós vamos fazer uma atividade de sominha!”*.

Ela continuou: *“Eu vou colocar na lousa as operações e vocês vão me ajudar a resolver”*.

A atividade foi a seguinte.

VAMOS SOMAR

$$5+7= 12$$

$$7+7= 14$$

$$8+9= 17$$

$$6+5= 11$$

A professora perguntou para as crianças (se referindo à 1ª operação): *“Se a gente pegar 5 balas e colocar mais 7 balas, quantas balas a gente tem?”*.

Algumas crianças ficaram apenas olhando para a professora, a criança J. e a criança Y. responderam: *“12 balas”*.

A professora confirmou: *“Isso mesmo, a gente fica com 12 balas”*.

A professora foi até a 1ª operação e colocou como resultado o número 12.

A professora continuou: *“Agora vamos para a segunda operação: a gente tem 7 balas e pega mais 7, com quantas a gente fica?”*.

Algumas crianças fizeram a soma mentalmente e responderam: *“14!”*.

A professora disse: *“Isso mesmo, vocês estão prestando bastante atenção!”*.

A professora continuou: *“Agora, vamos mudar, imagina que vocês têm 8 figurinhas e ganham mais 9, com quantas vocês ficaram?”*.

As crianças ficaram olhando para a professora por alguns instantes, outras com o auxílio das mãos começam a tentar resolver a operação.

A criança J. disse: *“17!”*.

A professora falou: *“Isso, vocês ficaram com 17 figurinhas, vamos fazer junto, olha só 8 mais 9 [a professora conta alto] 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17”*.

A professora continuou: *“Agora é a última continha. Vamos imaginar que vocês compraram 6 sorvetes e precisam comprar mais 5, com quantos vocês ficaram no final?”*.

Algumas crianças ficaram olhando para a lousa e outras já começaram a resolver a conta com o auxílio das mãos.

Após alguns instantes, apenas cinco crianças da sala responderam: *“11 sorvetes”*.

A professora elogiou: *“Isso, parabéns. Agora vocês vão copiar as continhas no caderno”*.

No momento que as crianças estavam copiando, a coordenadora entrou na sala e falou para a professora que as crianças deveriam descer para a sala ao lado da cozinha para fazer o teste de visão.

As crianças ficaram empolgadas e já começaram a levantar das carteiras.

A professora falou em um tom mais alto: *“Pode todo mundo sentar, que desse jeito ninguém vai descer”*.

As crianças voltaram para os lugares e a professora continuou: *“Agora, de forma organizada, vocês vão fazer uma fila para a gente descer”*.

As crianças levantaram dos seus lugares e fizeram um fila em silêncio.

Não havia nenhum profissional da saúde para executar o teste de visão. Quem estava fazendo esse teste eram os alunos pesquisadores do Projeto “Ler e Escrever”.

O teste foi feito da seguinte forma: numa distância de 10 metros, aproximadamente, de uma cadeira, uma das alunas pesquisadoras segurava um cartaz com algumas figuras que progressivamente iam diminuindo de tamanho.

Ao lado dessas figuras, havia uma referência: 0,1 (maior figura) que aumentava até 1,0 (menor figura).

Uma criança de cada vez sentava numa cadeira e tentava “ler” as figuras. Primeiramente, a criança deveria tampar o olho esquerdo e ler a figura apenas com o olho direito e depois fazia o mesmo trocando o tampão para o olho direito.

A professora anotou ao lado do nome de cada criança, a referência correspondente à figura.

Essa atividade durou até as 10h40. As crianças perderam o horário do lanche e tiveram que tomá-lo após todas as outras turmas.

Às 11h, a professora pegou as crianças no pátio e subiu para a sala de aula.

Ao chegar na sala, professora disse: *“Agora, pulando uma linha no caderno, a gente vai fazer um risco na vertical”*.

A professora continuou: *“Aí a gente vai fazer um risco na horizontal”*.

A criança F. disse: *“É um paralelepípedo”*.

A professora falou: *“Isso é um paralelepípedo. Agora eu vou fechar a figura e fazer um traço no meio”*.

A criança L. disse: *“É um dado!”*.

A professora falou: *“Isso não é um dado. Como é o nome desse jogo?”*.

Algumas crianças responderam: *“Dominó!”*.

A professora escreveu a palavra “DOMINÓ” na lousa.

A criança J.G. perguntou: *“Por que tem o acento no O?”*

A professora respondeu: *“Porque se não tivesse o acento, a gente lia domino. Agora vamos escrever dominó bem bonito com letra cursiva”*.

As crianças escreveram dominó no caderno.

A professora continuou: *“Agora, nós vamos encher a linha com a sílaba DO”*.

As crianças escreveram “DO” em quatro linhas do caderno.

Após terminarem, a professora disse: *“Agora vocês vão pular uma linha no caderno e escrever: “LISTA DE PALAVRAS”*.

A professora escreveu na lousa e as crianças copiaram.

Quando algumas crianças terminaram de copiar, começaram a conversar com o colega que estava sentado ao lado. Percebendo a agitação das crianças, a professora começou a cantar: *“Motorista, motorista, olha a pista...”*.

As crianças cantaram com a professora e ao terminarem a música fizeram silêncio. Essa música é uma estratégia da professora para as crianças fazerem silêncio e prestarem atenção na aula.

A professora pediu para todos abaixarem a cabeça na mesa e respirarem bem fundo.

A professora disse: *“Na hora que nós estamos estudando, a gente tem que prestar atenção, não é para ficar conversando, aí vai chegar no final do ano e vai ter gente que nem vai saber escrever o próprio nome”*.

Algumas crianças começaram a dizer: *“Eu sei escrever meu nome”*.

A professora continuou: “*Eu vou escrever uma palavra na lousa e vocês vão copiar, quando eu fizer um tracinho, vocês vão colocar as sílabas que já conhecem*”.

Antes de iniciar a atividade, a professora pediu para as crianças recitarem o alfabeto. Depois, ela falou para as crianças recitarem as vogais.

A professora disse: “*o G. vai falar para mim com qual sílaba começa a palavra ‘casa’*”.

A criança G. respondeu: “*C e A*”.

A professora perguntou: “*Como se lê o C e o A?*”.

G. respondeu: “*CA*”.

A professora continuou pedindo para as crianças falarem as outras sílabas que aprenderam.

As crianças falaram (olhando para os cartazes afixados na parede): “*BA, CA, DA, FA, GA, JÁ, LA, MA, NA, PA, RA, AS, TA, VA, XA, ZA*”.

Todos os cartazes com as sílabas possuem uma figura de um animal ou um objeto correspondente à sílaba.

A professora escreveu na lousa “*LISTA DE PALAVRAS*” e pediu para as crianças copiarem.

__mingo __rmir ___glas __ce __dea__ me__ __

Ge__ __ mal__ __ quadra__

As crianças completaram as palavras e, enquanto isso, a professora passou de mesa em mesa para verificar se as crianças estavam conseguindo realizar a atividade corretamente.

Muitas crianças tiveram facilidade de fazer a atividade, outras pediram ajuda do colega ao lado para fazê-la.

Quando todas as crianças terminaram a atividade, a professora disse: “*Agora a professora vai escrever algumas frases na lousa e vocês vão tentar ler*”.

A professora escreveu “*O MENINO BEBEU COCA-COLA*”.

A criança A. logo em seguida leu a frase corretamente.

A professora disse: “*Muito bem, A. Agora vou escrever outra frase:*

“*O CADEADO TRANCOU A PORTA*”.

A criança J. leu a frase corretamente. Outras crianças tentaram ler as frases também. Algumas crianças vão até a lousa e tentam ler a frase mais de perto.

A professora disse: “*Só deu tempo de escrever duas frases. Vamos guardar todo o material para ir embora*”.

ANEXO 6 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Roteiro da entrevista com as crianças do 1º ano:

- 1) Número de irmãos e nível de ensino que estudam;
- 2) Local que já estudaram na Educação Infantil;
- 3) Sentimento em relação à escola (o que acham da escola atual);
- 4) Percepção sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- 5) Sentimento de falta da Educação Infantil (se sim, do quê? e se não, por quê?);
- 6) Preferências em relação ao 1º ano;
- 7) Atividades de que menos gostam no 1º ano;
- 8) Sentimento de saber ler e escrever;
- 9) Preferências em relação à aprendizagem do 1º ano;
- 10) Gosto por ler livros de histórias (qual a preferência?);
- 11) A contação de histórias pela professora (qual a preferência?);
- 12) O fato, a brincadeira, a aula mais importante no 1º ano.

Roteiro da entrevista com as professoras do 1º ano:

- 1) Formação / Idade / Tempo de Magistério / Permanência nesta escola (tempo)/Atuação em outras instituições (tempo);
- 2) Presença de uma proposta pedagógica; dar exemplos que indicam a existência e/ou não de uma proposta pedagógica;
- 3) Conhecimento da mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos; as razões que orientaram essa proposta;
- 4) Organização da escola de Ensino Fundamental para receber as crianças da EMEI (6 anos);
- 5) Percepção sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (aspectos cognitivos e afetivo-sociais);
- 6) Realização de planejamento para a recepção das crianças que vieram da Educação Infantil para o 1º ano;
- 7) Preparação dos pais das crianças do 1º no início do ano letivo, durante o 1º semestre;
- 8) O envolvimento das famílias no trabalho realizado no 1º ano;
- 9) As expectativas das crianças em relação ao 1º ano; fala sobre o fato de as crianças entrarem mais novas no Ensino Fundamental e sobre a mudança de expectativas de trabalho com elas;
- 10) O envolvimento da coordenação e direção da escola no trabalho realizado no 1º ano;
- 11) A presença do trabalho com as diversas linguagens da criança; fala sobre as linguagens que predominam no seu trabalho;
- 12) Fala sobre o Projeto "Ler e Escrever" da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;
- 13) Fala livre das professoras sobre os assuntos tratados nessa entrevista ou outro relativo ao seu trabalho;

Roteiro da entrevista com o diretor do Ensino Fundamental I:

- 1) Formação / Idade/ Tempo de Magistério / Permanência nessa EMEI (tempo) Atuação em outras instituições (tempo); as funções que exercia antes de assumir a de coordenador ou diretor;
- 2) A proposta pedagógica da escola;
- 3) Conhecimento sobre a mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos; as razões que orientaram essa proposta;
- 4) As principais preocupações em relação a essa ampliação;

- 5) Fala sobre a organização da escola de Ensino Fundamental para receber as crianças da EMEI (6 anos);
- 6) Sugestões para que essa passagem se desse da melhor forma;
- 7) Experiência na função de diretor;
- 8) O conhecimento das atividades que as crianças tinham na Educação Infantil;
- 9) Fala sobre a função do 1º ano;
- 10) Planejamento da escola para receber as crianças que vieram da Educação Infantil;
- 11) O envolvimento das famílias nesse trabalho;
- 12) O trabalho das professoras com as diversas linguagens da criança;
- 13) Possibilidade de um intercâmbio com as professoras da Educação Infantil e com a gestão da Educação Infantil;
- 14) Fala livre sobre mais alguma coisa referente ao trabalho realizado na escola com as crianças mais novas ou sobre sua função de diretor.

Roteiro da entrevista com a coordenadora do Ensino Fundamental I:

- 1) Formação / Idade /Tempo de magistério/permanência nessa EMEI (tempo) / atuação em outras instituições (tempo)? Antes de assumir a função de coordenador ou diretor em que atuava;
- 2) A proposta pedagógica do Ensino Fundamental;
- 3) Conhecimento sobre a mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos; Fala as razões que orientaram essa proposta;
- 4) As principais preocupações em relação a essa ampliação;
- 5) A organização da escola de Ensino Fundamental para receber as crianças da EMEI (6 anos);
- 6) Sugestões para que essa passagem se desse da melhor forma;
- 7) Fala sobre a sua experiência como coordenadora;
- 8) Conhecimento das atividades que as crianças tinham na Educação Infantil;
- 9) A função do 1º ano;
- 10) Planejamento da escola para receber as crianças que vieram da Educação Infantil;
- 11) O envolvimento das famílias nesse trabalho;
- 12) As expectativas em relação à criança no 1º ano;
- 13) O trabalho das professoras com as diversas linguagens da criança;
- 14) A possibilidade de um intercâmbio com as professoras da Educação Infantil e com a gestão da Educação Infantil;
- 15) Fala o seu trabalho no Ensino Fundamental;
- 16) Fala sobre o seu trabalho com as professoras do 1º ano, com as crianças e com as famílias;
- 17) Fala livre sobre mais alguma coisa referente ao trabalho realizado na escola com as crianças mais novas ou sobre sua função de coordenadora.

Roteiro da entrevista com as famílias do 1º ano:

- 1) Número de filhos e em quais níveis de ensino estudam;
- 2) Conhecimento sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos/ Expectativa dos pais sobre essa ampliação;
- 3) Vantagens e desvantagens da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos;
- 4) O processo de adaptação do seu filho no 1º ano do Ensino Fundamental;
- 5) Conhecimento sobre o trabalho realizado com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental: Como ficou sabendo desse trabalho? Você acompanha o trabalho do 1º ano com seu (sua) filho(a)? De que forma? O que você está achando do desempenho do seu filho? Ele faz comentários sobre a escola?
- 6) O trabalho realizado com as crianças;
- 7) A comunicação escola-família;
- 8) A proposta pedagógica da escola e dos profissionais envolvidos com essa proposta.

ANEXO 7:ALGUMAS ATIVIDADES REALIZADAS PELAS CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

ATIVIDADE 1



CALENDÁRIO

FEVEREIRO - 2009

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

1 PINTE DE VERMELHO OS DOMINGOS E FERIADO.

2 – PINTE DE AZUL O DIA QUE COMEÇOU ÀS AULAS.

3 – PINTE DE VERDE O DIA QUE OS COLEGAS FAZEM ANIVERSÁRIO.

Nessa atividade, cada criança recebeu um calendário do mês de fevereiro (essa atividade ocorreu no início de cada mês). O objetivo da tarefa era preencher o calendário seguindo a consigna entregue pela professora (pintar de vermelho os domingos e feriados, de azul o dia que começou as aulas e de verde o aniversário de cada colega da sala). A professora auxiliou na execução da atividade preenchendo um calendário (igual ao que as crianças receberam) na lousa. Para preencher a data do aniversário de cada colega, a professora fez um cartaz que ficou afixado na parede da sala com o dia e mês do aniversário de cada criança da classe.

ATIVIDADE 2

A GALINHA DO VIZINHO

BOTA OVO AMARELINHO

BOTA UM

BOTA DOIS

BOTA TRÊS

BOTA QUATRO

BOTA CINCO

BOTA SEIS

BOTA SETE

BOTA OITO

BOTA NOVE

BOTA DEZ!

**ATIVIDADE 3**

UM, DOIS,

FEIJÃO COM ARROZ;

TRÊS, QUATRO,

FEIJÃO NO PRATO;

CINCO, SEIS,

FEIJÃO INGLÊS;

SETE, OITO,

COMER BISCOITO;

NOVE, DEZ,
COMER PASTÉIS!

Essas duas atividades foram dadas para as crianças no mês de março de 2009 com objetivo de trabalhar os números (0 a 10) na aula de matemática.

Na atividade 2 (a galinha do vizinho), a professora cantou a parlenda a primeira vez e depois as crianças recitaram mais duas vezes. Depois a professora pediu que as crianças circulassem os números com lápis de cor colorido e desenhassem ao lado de cada número a quantidade de ovos correspondentes, por exemplo, ao lado da palavra BOTA UM, as crianças desenharam 1 ovo e assim respectivamente com os outros números.

Na atividade 3, o objetivo era as crianças visualizarem como se escreve os números e perceberem, segundo a professora da sala, que tudo que as crianças falam dá para escrever.

A professora leu a parlenda com as crianças e depois pediu para que elas recitassem mais duas vezes sem o auxílio da mesma.

Após essa tarefa, a professora pediu para as crianças fazerem um desenho que retratasse a parlenda.

ATIVIDADE 4

NOME:

DATA:

NO CAMINHO QUE VOCÊ FAZ PARA CHEGAR À ESCOLA EXISTEM PALAVRAS ESCRITAS: NOMES DE LOJAS, RUAS, PROPAGANDAS, ETC.

ESCREVA NO ESPAÇO ABAIXO ESSAS PALAVRAS E FRASES.

Essa atividade foi realizada pelas crianças no final do mês de março e tinha por objetivo fazer com que as crianças percebessem que no caminho de ida para escola havia placas com palavras escritas. As crianças (com auxílio dos pais) deveriam escrever essas palavras para depois socializar com as outras crianças na sala de aula.

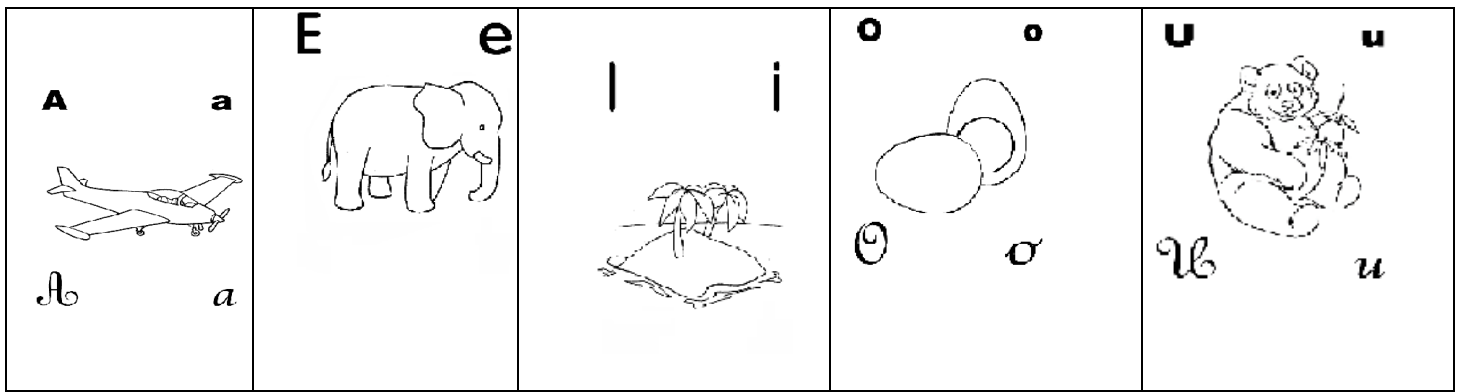
Durante a socialização, as crianças perceberam que havia palavras repetidas e que muitas crianças faziam o mesmo percurso de ida para a escola.

ATIVIDADE 5

Nome:

_____ data: _____

Pinte os desenhos e leia as vogais:



Vamos treinar as vogais:

A – A

E – E

I – I -

O – O -

U – U -

Segundo a professora da sala, essa primeira parte da tarefa tinha o objetivo de treino ortográfico.

Mamãe, hoje o seu filho escreveu algumas palavras com as vogais, dite-as para ele escrever neste espaço:

Essa atividade foi realizada em casa e os pais deveriam ajudar as crianças na tarefa. As crianças levaram as letras móveis (A, E, I, O, U) e os pais deveriam juntar duas ou mais vogais para formar palavras e as crianças deveriam escrevê-las na folha de lição de casa, por exemplo, AI, OI, EU, etc.

Faça um desenho que comece com as vogais que estão nos quadrinhos abaixo.

Peça ajuda para a mamãe para você escrever os nomes dos desenhos.

A	E	I	O	U

Essa lição de casa foi realizada no mês de março.

ATIVIDADE 6

Nome: _____ data: _____

Vamos cantar a música “Atirei o Pau no Gato” prestando atenção na letra:

<p>ATIREI O PAU NO GATO</p> <p>ATIREI O PAU NO GATO – TO</p> <p>MAS O GATO – TO</p> <p>NÃO MORREU – REU – REU</p> <p>DONA CHICA – CA</p> <p>ADMIROU-SE – SE</p> <p>1.1 DO BERRÔ, DO BERRÔ</p> <p>QUE O GATO DEU</p> <p>MIAU!</p>
--

Atividades:

1 – Circule a palavra GATO no texto acima.

2- Ligue o nome dos desenhos, em seguida circule as letras que são diferentes em cada palavra:



GATO

RATO

PATO

3 – Leia os nomes abaixo:

GATO

GALO

ELEFANTE

BOI

4 – PINTA DE VERMELHO O QUADRINHO DAS PALAVRAS QUE TEM MAIS LETRAS.

5 – PINTA DE AZUL O QUADRINHO DA PALAVRA QUE TEM MENOS LETRAS.

Essa atividade foi realizada em sala de aula no mês de março. Primeiramente a professora cantou com as crianças a música atirei o pau no gato três vezes. Depois, as crianças tiveram que encontrar, na letra da música, a palavra GATO e circular com lápis colorido. Na segunda parte da atividade, as crianças deveriam ligar a palavra ao respectivo animal e depois circular às sílabas diferentes das palavras.

Na parte 3, a professora leu junto com as crianças as palavras que estavam escritas e após, leu a consigna (4 e 5 respectivamente).

ATIVIDADE 7

Nome: _____ data: _____

MICO MANECO

MANECO É NOME DE MENINO OU É NOME DE BONECO?

MAS ESTE MACACO É MICO.
E TODO MICO É MACACO LEVADO

1. No texto, pinte de amarelo a palavra MACACO.

2. Forme os pares:

O MACACO E A _____

O MENINO E A _____

O MÉDICO E A _____

O LEÃO E A _____

O CÃO E A _____

O GATO E A _____

3. Escreva os nomes das figuras:













Essa atividade foi realizada no final do mês de maio, após a professora ensinar as sílabas MA, ME, MI, MO MU para as crianças.

Na 1ª parte da atividade, a professora leu o texto para as crianças em voz alta e depois pediu para que repetissem duas vezes. Após a leitura, ela pediu para que as crianças pintassem de amarelo a palavra MACACO.

A 2ª parte da atividade trouxe mais dúvidas para as crianças, pois grande parte não conseguiu formar pares, então a professora auxiliou dando sugestões e escrevendo-as na lousa.

Na 3ª parte da atividade, a professora deu dez minutos para que as crianças tentassem escrever as palavras sozinhas, mas quando percebeu que algumas não estavam conseguindo ela escreveu as palavras na lousa para as crianças copiarem na folha de atividade.

ATIVIDADE 8

Nome: _____ data: _____

DESENHE NOS QUADROS:

5 BANDEIRINHAS	8 LÁPIS	2 CASAS
----------------	---------	---------

9 BOLINHAS	1 GATINHO	7 FRUTAS
3 NUVENS	4 BARCOS	6 FLORES

O QUE HÁ MAIS NOS SEUS DESENHOS:

FLORES OU LÁPIS? _____

LÁPIS OU BOLINHAS? _____

BOLINHAS OU FLORES? _____

Essa atividade foi realizada no final do mês de maio, durante a aula de matemática. O objetivo da tarefa era, primeiramente, fazer com que as crianças desenhassem a quantidade de objeto solicitado em cada quadrado. Após terminarem, a professora fez as duas perguntas escritas acima para as crianças tentarem resolver oralmente. Depois ela escreveu as respostas de cada pergunta na lousa e pediu para as crianças copiarem.

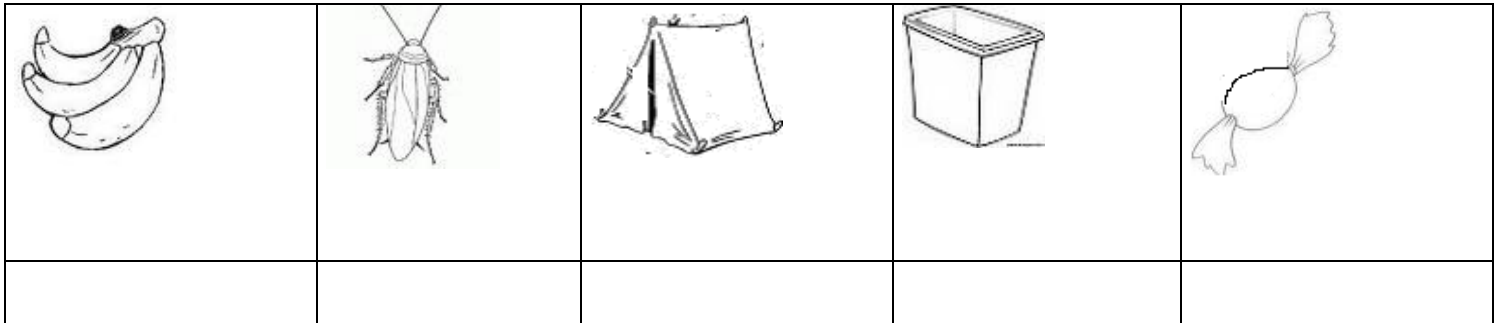
ATIVIDADE 9

Nome: _____ data: _____

1. Ditado:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____
- h) _____
- i) _____
- j) _____
- k) _____
- l) _____
- m) _____
- n) _____

Escreva o nome dos desenhos:



Faça o alfabeto e pinte as vogais:

Quantas bolinhas têm em cada quadrinho?

○	○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○

Escreva o nome de cada algarismo:

1	2	3	4	5

CINCO QUATRO TRÊS DOIS UM

Essa atividade foi denominada pela professora como sondagem⁶³. Essa sondagem foi realizada no final do mês de maio, durante dois dias consecutivos. A professora, inicialmente, fez um ditado com palavras conhecidas pelas crianças, depois pediu para que escrevessem o nome de cada figura.

Após terminarem, pediu para as crianças escreverem as letras do alfabeto em cada quadrado e depois pintassem as vogais (essa atividade era realizada todos os dias no início de cada aula).

⁶³ Sondagem é uma atividade realizada uma vez por mês, em sala de aula, com objetivo de saber o nível de aprendizagem de cada criança da classe.