

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA ZAMPIERI MARTINATI

**FAZ DE CONTA QUE EU CRESCI: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

CAMPINAS  
2012

ADRIANA ZAMPIERI MARTINATI

**FAZ DE CONTA QUE EU CRESCI: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a defesa da dissertação de Mestrado em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

CAMPINAS  
2012

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15  
M383f

Martinati, Adriana Zampieri.

Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental / Adriana Zampieri Martinati. - Campinas: PUC-Campinas, 2012.  
231p.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Ensino fundamental. 3. Crianças - Pesquisa. 4. Escolas - Exercícios e jogos. 5. Crianças - Formação. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22. ed.CDD – t370.15

**Autor: MARTINATI, ADRIANA ZAMPIERI.**

**Título: "FAZ DE CONTA QUE EU CRESCI: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL".**

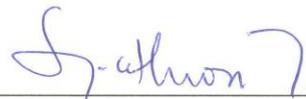
**Orientador: Profa. Dra. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA**

**Dissertação de Mestrado em Educação**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

**Data: 12/12/2012**

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Profa. Dra. MARIA SILVIA PINTO M. L. DA ROCHA**



---

**Profa. Dra. HELOÍSA HELENA O. DE AZEVEDO**



---

**Profa. Dra. MARIA APARECIDA MELLO**

Dedico a Deus, por ter aberto as portas para mais esse desafio em minha vida, guiando nessa jornada, que entre caminhadas e tropeços, sua luz divina me fez olhar, ouvir e trilhar novos jeitos de caminhar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente fazem parte de minha vida e estiveram ao meu lado nesse momento, especialmente:

À minha filha Isabela, a razão de meu viver, pelo carinho e alegria em minha vida.

Ao meu marido Rafael, pelo amor, companheirismo e compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais, Carlos e Maria, pelo apoio incondicional, paciência e ajuda constante.

À Profa. Dra. Maria Sílvia, minha querida orientadora que com muita atenção e dedicação me ajudou nessa conquista, depositando confiança necessária, acalmando nos momentos de angústias e zelando pela responsabilidade e ética profissional.

Às professoras Dra. Maria Aparecida Mello e Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, respectivamente Mare e Helô [se é que assim posso chamá-las], que gentilmente aceitaram participar da banca de qualificação desta dissertação e pelas profícuas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

As suplentes, Profa Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni e Profa Dra. Ana Maria Falcão de Aragão, por terem aceito o convite como membros nesta banca de defesa, meu muito obrigada.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pelos conhecimentos e compartilhamentos percorridos em todo esse trilhar.

Aos colegas de mestrado, especialmente Maria Salete e Juliana, pela amizade e trocas de saberes e experiências.

A Capes, pela concessão de Bolsa de Estudos e ter me dado oportunidade de enriquecimento profissional e contribuições à pesquisa científica.

Aos sujeitos envolvidos nessa pesquisa: a escola, as professoras, as crianças e os pais que autorizaram a participação de seus filhos, pois sem vocês, a presente pesquisa não se efetivaria.



FRATO'02

(TONUCCI, 2005, p.197)

## RESUMO

A transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) foi o tema deste trabalho, que apresentou como principal objetivo analisar essa passagem na perspectiva de seus protagonistas, as crianças e os professores. A Lei nº 11.274/06 ampliou a duração do EF para 9 anos com ingresso da criança aos seis anos de idade e os documentos oficiais prescrevem que a transição da EI para o EF não ocorra de maneira abrupta, pois é um momento potencial de rupturas e crises que incidem sobre o desenvolvimento biopsicológico da criança, devendo ser vivenciada de maneira mais produtiva possível. Assim, o problema da presente pesquisa foi formulado da seguinte maneira: “Como se tem constituído o processo de transição escolar da EI para o EF de nove anos em instituições de ambos segmentos?”. Os objetivos específicos foram: (i) analisar as interpretações das crianças sobre suas experiências na EI e no EF, (ii) identificar as ações das professoras relativas à passagem da EI para o EF e (iii) identificar as concepções das professoras sobre a obrigatoriedade do ingresso da criança de seis anos no EF. O método, de natureza qualitativa, foi constituído no processo de transição escolar, ocorrida em dois momentos: Fase I, realizada com um grupo de 10 crianças de 5 e 6 anos de idade de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI); Fase II, feita com 4 crianças do grupo da EI, mas, agora, ingressantes do 1º ano do EF de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), com idades entre 6 e 7 anos. Os instrumentos de pesquisa foram: (i) análise documental (projetos pedagógicos da EMEI e da EMEF), (ii) questionário com os pais, (iii), observação participante, (iv) entrevista semiestruturada com as professoras da EMEI e da EMEF, (v) entrevista com as crianças (reflexiva e narrativa) e (vi) produção de desenhos. O material empírico foi videogravado e houve o registro em diário de campo e também de desenhos produzidos pelas crianças. Os resultados da pesquisa indicaram ausências de referências recíprocas sobre a transição escolar em ambas as instituições de ensino, inexistentes nos projetos pedagógicos e no cotidiano escolar. Não há um trabalho sistemático sobre a vida futura das crianças na EMEI; menções quanto ao seu ingresso em EMEFs são feitas apenas quando elas manifestam curiosidade sobre a nova escola. As crianças sabem que a nova escola será diferente e querem mudar, muito provavelmente porque a escola de ensino fundamental é socialmente valorizada. Também na EMEF, há poucas referências à vida pregressa das crianças, pois é como se nascesse uma nova criança, que tem que se ajustar à nova realidade por meio do silêncio e do controle corporal. Nesse cenário, tolhe-se o brincar, que dentro da Teoria Histórico-Cultural, é a principal atividade da criança. Em função da ruptura, da desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico, algumas crianças sinalizaram sofrimento no processo de adaptação e outras, subvertendo a ordem estabelecida, realizaram frequentes microepisódios lúdicos em sala de aula, de certo modo, atenuando a perda do brincar. As crianças da EI e do EF atribuem grande importância ao brincar e um trabalho sistemático sobre a transição escolar traria contribuições relevantes, sobretudo no EF, onde há o esmaecimento da atividade lúdica. Portanto, urge a necessidade de ações articuladoras entre a EI e o EF e o investimento na formação inicial e continuada de docentes, principalmente no que diz respeito à atividade lúdica à luz da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo, quando se considera esta atividade como instrumento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os problemas evidenciados sobre a implantação do novo EF são também consequência da forma pela qual o poder público prescreve, como em leis e normas, mas não provê, indicando a necessidade de debates sobre qual é, de fato, nosso projeto para a educação da infância.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de 9 anos. Educação Infantil. Transição escolar. Teoria Histórico-Cultural. Pesquisa com crianças. Atividade lúdica.

## ABSTRACT

The transition from Childhood Education (Educação Infantil – EI) to Elementary School (Ensino Fundamental – EF) is the topic of this study, which presents as main objective to analyze this passage from the perspective of their main characters, the children and teachers. The Brazilian Law number 11.274/06 has broadened the duration of EF to 9 years, having children entering at 6 years old; and the official documents prescribe that the transition from EI to EF shall not happen in an abrupt way, because it is a potential moment of breaches and crises which may interfere on the child's bio-psychological development. Such moment shall be lived in the most productive way possible. In this sense, the issue on this research has been formulated in the following way: "How has the process of school transaction from EI to the nine-year EF taken place in both schools segment?." The specific objects are: (i) analyzing the children's interpretation on their experiences in EI and EF, (ii) identifying the teachers' actions regarding the passage from EI to EF; and (iii) identifying the teachers' conceptions on the mandatory entrance of six-year-old children in EF. The method, of qualitative nature, is based on the school transition process, which happens in two moments: Phase I, completed with a group of 10 children between 5 and 6 years old in a Childhood Education Municipal School (Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI); Phase II, completed with 4 children who were part of the previous EI group, but who now are in the 1<sup>st</sup> year of EF in an Elementary Municipal School (Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF), aged between 6 and 7 years old. The research instruments have been: (i) documental analysis (of the pedagogical projects in EMEI and EMEF), (ii) questionnaire for the parents, (iii), participative observation, (iv) semi-structured interview with teachers in EMEI and EMEF, (v) (reflexive and narrative) interview with the children; and (vi) drawing. The empirical material has been recorded in video and there was a daily field registration, besides, the drawings produced by the children have been kept. The results of the research indicate the absence of reciprocal references about the school transaction in both school units, which do not exist on the pedagogical projects and on the school day-by-day. There is not a systematic work on the children's future lives in EMEI; their entrance on the EMEFs is only mentioned when the children show curiosity about their new school. They know the new school will be different, and they want to change, most likely because the elementary school is socially valued. Also, in EMEF, there are few references on the children's previous lives, and it is as if a new child was born, who must adjust to the new reality through silence and body control. In this scenario, the playing, which, in the Historical-cultural theory, is the main activity of the child, is cramped. Because of the breach, the lack of articulation and of continuity in the pedagogical work, some children have signed suffering in the process of adaptation; and others, subverting the established order, have presented frequent small playful episodes during classes, somehow attenuating the loss of playing. EI and EF children give a great importance to playing; and a systematic work on the school transaction would cause relevant contributions, moreover in EF, where there is the diminution of playful activities. Therefore there is an urgent need of articulating actions between EI and EF and investing on the initial and ongoing formation of teachers, mainly regarding playful activities from the Historical-cultural theory point of view, especially when these activities are considered to be the instrument for developing superior psychological functions. The problems noticed on the implementation of the new nine-year EF are also a consequence of how the public agencies prescribe, as in laws and regulations, but do not provide, which indicates the need for debates on what our education project for childhood really is.

Keywords: Nine-year Elementary School. Childhood Education. School transaction. Historical-cultural theory. Research with children. Playful activity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Infanta Margarita Tereza (1656) – Diego Velázquez.....	19
Figura 2 – Madona del prato (1506) – Raffaello Sanzio.....	20
Figura 3 – A primeira carícia do bebê (1897) – Mary Cassat Stevenson.....	21
Figura 4 - Cena de família de Adolpho Augusto Pinto (1891) – Almeida Júnior.....	22
Figura 5 – Os órfãos (1853) – Josef Israels.....	23
Figura 6 – Retirantes (1936) – Cândido Portinari.....	24
Figura 7 – Criança morta (1944) – Cândido Portinari.....	24
Figura 8 – Ano de publicação dos trabalhos científicos.....	48
Figura 9 – Tema principal das pesquisas.....	49
Figura 10 - Instrumentos de pesquisa.....	50
Figura 11 – Quadra da EMEI.....	92
Figura 12 – Parque da EMEI.....	93
Figura 13 – Salão da EMEI.....	94
Figura 14 – Piscinas da EMEI.....	94
Figura 15 – Refeitório da EMEI.....	95
Figura 16 – Banheiro da EMEI.....	95
Figura 17 – Sala de aula pesquisada na EMEI: visão da porta de entrada.....	96
Figura 18 – Sala de aula pesquisada na EMEI: visão do canto do computador.....	97
Figura 19 – Sala de aula pesquisada na EMEI: parede com cartazes.....	97
Figura 20 – Idade das crianças.....	98
Figura 21 – Sexo das crianças.....	99
Figura 22 – Quantidade de irmãos das crianças.....	99
Figura 23 – Estado civil dos pais.....	100
Figura 24 – Idade das mães.....	100
Figura 25 – Idade dos pais.....	101
Figura 26 – Pais das crianças que trabalham.....	101
Figura 27 – Mães das crianças que trabalham.....	102
Figura 28 – Nível de escolaridade dos pais.....	103
Figura 29 – Nível de escolaridade das mães.....	103

Figura 30 – Renda mensal da família.....	104
Figura 31 – Moradia das famílias.....	104
Figura 32 – Quadra coberta da EMEF.....	108
Figura 33 – Quadra descoberta da EMEF.....	108
Figura 34 – Peças do parque jogadas na EMEF.....	109
Figura 35 – Parque da EMEF.....	109
Figura 36 – Sala de aula da EMEF: vista de frente.....	110
Figura 37 – Sala de aula da EMEF: vista do fundo.....	110
Figura 38 – Parque da EMEF ocupado por móveis.....	142
Figura 39 – Desenho da EMEI (Alice).....	156
Figura 40 – Desenho da EMEI (Eloísa).....	158
Figura 41 – Desenho da escola dos sonhos – EMEI (Sônia).....	159
Figura 42 – Desenho da escola dos sonhos – EMEI (Ana Clara).....	160
Figura 43 – Desenho da escola dos sonhos – EMEI (Manuela).....	161
Figura 44 – Desenho da EMEF (Eloísa).....	167
Figura 45 – Desenho da escola dos sonhos – EMEF (Sônia).....	169
Figura 46 – Desenho da escola dos sonhos – EMEF (Eloísa).....	170
Figura 47 – Os passeios instrutivos.....	177
Figura 48 – Desenho de como acha que vai ser a escola do EF (Manuela).....	183
Figura 49 – Desenho de como acha que vai ser a escola do EF (Alice).....	183
Figura 50 – Desenho de como acha que vai ser a escola do EF (Ingrid).....	184
Figura 51 – A escola como instituição formadora.....	192

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico da legislação brasileira sobre a duração e idade de ingresso na escolarização.....	36
Quadro 2- Participação das secretarias de educação nos encontros regionais sobre o EF de 9 anos.....	38
Quadro 3 - Principais ações da SEB/MEC em relação à implantação do EF para nove anos.....	41
Quadro 4 - Normas nacionais sobre a ampliação do EF de 9 anos.....	42
Quadro 5 - EI e EF extintos e sua nova estrutura.....	45
Quadro 6 - Distribuição geográfica da produção das pesquisas.....	48
Quadro 7 – Recursos Humanos da EMEI.....	91
Quadro 8 – Espaços da EMEI.....	92
Quadro 9 – Recursos Humanos da EMEF.....	106
Quadro 10 – Espaço da EMEF.....	107
Quadro 11 – Rotina da EMEI.....	120
Quadro 12 – Vivência do brincar.....	122
Quadro 13 – Disciplinarização das brincadeiras.....	131
Quadro 14 – Poucas ocorrências de microepisódios lúdicos.....	133
Quadro 15 – Rotina da EMEF.....	134
Quadro 16 – Jogo de regras .....	136
Quadro 17 – Restrições do brincar.....	141
Quadro 18 – Intensas ocorrências de microepisódios lúdicos.....	144
Quadro 19 – Silêncio e controle corporal.....	146
Quadro 20 – Punição: o brincar ameaçado.....	152
Quadro 21 – Quadro geral da atividade lúdica na EMEI e EMEF.....	171
Quadro 22 – Vida escolar futura.....	173
Quadro 23 – Vida escolar pregressa.....	178
Quadro 24 – (Des) conhecimento sobre os motivos da mudança de escola.....	182
Quadro 25 – (Des) informação sobre a nova escola.....	186
Quadro 26 – Interesse pela nova escola.....	186
Quadro 27 – Sofrimento na adaptação.....	194
Quadro 28 – Ajustamento à nova escola.....	198

Quadro 29 – Perda do brincar: saudades do brincar.....	200
Quadro 30 – Desenho do que mais sentes saudades da EMEI.....	201
Quadro 31 – Quadro geral da transição escolar na EMEI e EMEF.....	202
Quadro 32 – Diferenças na organização da EI e do EF.....	203

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	.....	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	.....	Câmara de Educação Básica
CF	.....	Constituição Federal
CNE	.....	Conselho Nacional de Educação
CONSED	.....	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
ECA	.....	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	.....	Educação Infantil
EF	.....	Ensino Fundamental
EM	.....	Ensino Médio
EMEI	.....	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	.....	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	.....	Ministério da Educação
NAEDs	.....	Núcleos de Ação Educativa Descentralizada
PNE	.....	Plano Nacional de Educação
PP	.....	Projeto pedagógico
SE	.....	Secretaria da Educação
SEB	.....	Secretaria de Educação Básica
SEE	.....	Secretaria Estadual da Educação
SP	.....	São Paulo
TDC	.....	Trabalho Docente Coletivo
TDI	.....	Trabalho Docente Individual
UNDIME	.....	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UE	.....	Unidade Escolar
ZDP	.....	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DA POLÍTICA PÚBLICA AO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	29
1.1 A conquista de um direito: rumo ao EF de 9 anos .....	29
1.2 Estrutura e organização do Ensino Fundamental de 9 anos.....	43
1.3 Panorama nacional da implantação do EF de 9 anos.....	46
1.3.1 O que pesquisas revelaram sobre o Ensino Fundamental implantado: algumas considerações.....	47
2 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	61
2.1 O desenvolvimento infantil e o ingresso na escola na perspectiva histórico-cultural..	61
2.2 A transição escolar nos documentos oficiais.....	69
2.3 Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: (des)articulações entre os níveis de ensino e as pesquisas no Brasil.....	73
3 O MÉTODO E A PESQUISA DE CAMPO.....	78
3.1 Instrumentos de pesquisa: critérios de escolha.....	81
3.2 A caminho da pesquisa.....	89
3.3 Os <i>lóci</i> da pesquisa e os sujeitos envolvidos.....	90
3.3.1 A EMEL.....	90
3.3.2 A EMEF.....	105
4 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	112
4.1 Atividade lúdica: referências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	114
4.1.1 O que os documentos preconizam.....	114
4.1.2 O que o cotidiano revelou.....	120
4.1.3 O que os protagonistas dizem.....	153
4.2 Transição escolar: (des) articulações entre a EI e o EF?.....	172

4.2.1 O que os documentos preconizam.....	172
4.2.2 O que o cotidiano revelou.....	172
4.1.3 O que os protagonistas dizem.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICES.....	226
Apêndice 1- Questionário aos pais.....	227
Apêndice 2 – Roteiro de análise do projeto pedagógico.....	228
Apêndice 3 - Roteiro de observação da rotina da EI e EF.....	229
Apêndice 4 – Roteiro de entrevista com as professoras da EI e EF.....	230
Apêndice 5 – Roteiro de entrevista com as crianças da EI e EF.....	231

## INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada tem estreita relação com a minha trajetória de vida, permeada pela vivência da infância, marcada prospectivamente pelo brincar. Lembranças que marcam a vida da gente e que passam num piscar de olhos: eu e minhas irmãs no quintal de casa, subindo no pé de jabuticabeira, brincando junto às galinhas (de estimação), usando seus ovos e os matinhos para fazer a comidinha embaixo do pé de mangueira. Lembro-me<sup>1</sup> que ao final de todas às tardes, minha mãe e os vizinhos pegavam suas cadeiras e iam para as calçadas para conversar e deixar que nós, as crianças, brincássemos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora o espaço e o tempo para brincar fossem restritos, sempre achávamos brechas, momentos ricos de partilha com o outro. Nos anos finais do Ensino Fundamental, uma das minhas aulas preferidas era as de Educação Física, mesmo com a prática de exercícios motores mecanizados e repetitivos; me entregava de corpo e alma ao esporte, jogando no time de vôlei da escola. E assim, o brincar e o movimento foram marcantes em minha vida e determinaram minha trajetória profissional. Frequentava o Ensino Médio pela manhã, pois sabia das exigências do vestibular e, à noite, concomitantemente, fazia o Magistério, pois o ofício de mestre era algo que emergia, assim como o impulso para as mudanças no ramo educacional.

Logo veio o estágio e a experiência para atuar com crianças de faixas etárias diversificadas nos centros comunitários na cidade de Limeira e foi a partir desse momento que percebi o quão estava despreparada para realizar esse ofício. Mas o mestre que é mestre não desiste... Passei a penetrar na realidade das crianças de nível socioeconômico baixo e a compreendê-las de um modo diferenciado. O olhar, a afetividade, a interação, a voz do outro (e com o outro), os momentos de alegria e de tensões. Nesse caminho, ao término do estágio, fui convidada para ser coordenadora pedagógica nos centros comunitários<sup>2</sup>, um privilégio, pois poderia atuar dentro de minha área e pagar meu curso de graduação, que nada mais nada menos foi na área de Educação Física na Universidade Metodista de Piracicaba e, posteriormente, minha pós-graduação, especialização em Educação Física Escolar na Faculdade de Educação Física em Santo André, uma das mais tradicionais dentro da área.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho optamos por manter a maior parte do tempo o verbo flexionado na 1ª pessoa do plural porque não foi um trabalho solitário, mas produzido por meio do coatuação da principal pesquisadora com sua orientadora, os membros da banca de qualificação e os autores referenciados. No entanto, o verbo será utilizado na 1ª pessoa do singular quando se referir a (i) minha experiência de vida, (ii) questões específicas do trabalho de campo, (iii) nas transcrições literais dos episódios lúdicos.

<sup>2</sup> No município de Limeira, os centros comunitários localizam-se em diversos bairros da periferia da cidade e estão abertos à comunidade local. As crianças frequentam-nos no período oposto àquele em que permanecem em sala de aula e neles desenvolvem atividades de reforço escolar e atividades recreativas.

Realizei concurso público na cidade de Limeira e ingressei como professora de Educação Infantil e também de Ensino Fundamental, meus cargos atuais. Isso já faz 18 anos, mas nesse percurso exerci a função de coordenadora de área da Secretaria Municipal da Educação de Limeira, entre os anos de 2001-2005 e de 2007-2012, atuando na formação continuada de docentes, coordenadores pedagógicos e monitores das creches, pré-escolas e unidades de Ensino Fundamental, por meio de estudos, pesquisas, reflexões, debates/discussões, troca de experiências, palestras e oficinas direcionadas aos profissionais que trabalhavam desde com bebês até com a faixa etária de 10 anos. Também atuei no desenvolvimento de projetos, como o de xadrez e de informática educacional, capacitando estagiários para que os mesmos prestassem auxílio aos professores nas escolas.

Lecionei por cinco anos no telecurso, na Educação de Jovens e Adultos e ingressei numa escola pólo de surdos na minha cidade. Diante disso, realizei um novo curso de pós-graduação, desta vez, especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, concluído em março de 2012 e, concomitantemente, com o meu último ano de mestrado na área da Educação, uma conquista sonhada há anos e que se concretiza nesse momento.

O breve relato de minha trajetória profissional serviu apenas para ilustrar o quanto as crianças, o brincar e as questões do ensino e de aprendizagem fizeram parte de minha vida, tanto na condição de professora quanto de formadora. Busquei privilegiar práticas educativas que valorizassem o brincar e que deslocassem o eixo do trabalho pedagógico para a criança, como postulam os documentos norteadores do Ministério da Educação (MEC): a criança deve ser o centro do processo educacional.

Na minha visão de mundo, este jargão necessitava ser colocado em ação, já que o discurso docente valorizava a criança, mas a prática pedagógica a secundarizava, o que desencadeou o interesse em dar voz às crianças em minha pesquisa. No entanto, foi apenas com o ingresso no mestrado que percebi minha vã sabedoria diante do aprofundamento histórico-cultural do desenvolvimento humano e a real compreensão sobre a mediação, um processo situado no tempo, no espaço e na cultura, onde o eu e o outro são protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, a construção das funções psicológicas superiores far-se-á na interação com o outro, determinada pelas condições acumuladas historicamente em dada cultura. Assim, defendemos a importância de dar vez e voz às crianças no cenário educacional, pois a criança ocupa [ainda] um papel de subordinação em relação ao adulto. Mas em hipótese alguma significa colocar as crianças num pedestal, sob a

pena de considerá-las como elementos à parte [e não integrantes] desse processo. A constituição do sujeito depende da interação com o outro; trata-se, portanto, de uma relação eu ↔ outro e não eu → outro. Desse modo é do outro lado [voz infantil] e com o outro lado (junto ao outro) que a criança (trans)formará os conhecimentos e construirá sua própria história.

Nesse compasso, ouvir as crianças dizendo sobre a escola era um desafio para mim, como pesquisadora, sobretudo em face das políticas públicas sobre o Ensino Fundamental (EF) de nove anos, que passou a vigorar com a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006b), ampliando a sua duração e antecipando a idade do ingresso para seis anos. Fato recente na educação brasileira, o novo EF requer mudanças organizacionais, estruturais, curriculares e de gestão, sobretudo para as crianças de seis anos que passaram a fazer parte do EF e que estão em processo de adaptação, como ressalta o documento do MEC:

Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas. A ampliação tem implicações, que não podem ser subestimadas, em vários aspectos: proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos e aspectos financeiros. Também repercute sobre a Educação Infantil, pois as diretrizes em vigor para esta etapa precisarão ser reelaboradas (BRASIL, 2004a, p.2).

Depreende-se que a passagem da Educação Infantil (EI) para o EF deverá ter, ao menos relativa continuidade; mas, na prática, sabemos que ela costuma ser marcada por dicotomias que podem ser assim sintetizadas: na EI a criança brinca e no EF ela estuda.

No entanto, conforme Santos (2008, p.4):

Parece-nos que essa ruptura existe simplesmente pelo fato de que a criança ao ingressar na escola de ensino fundamental [...] passa a ser alguém que “já é grande” e que está na escola para aprender coisas sérias, e destas enfoca-se o ler e o escrever enquanto atividades de primordial, senão de exclusiva importância.

A passagem da EI para o EF deve assegurar a infância como parte integrante da educação e não simbolizar a sua fragmentação, impulsionando a ouvir a criança e analisar o contexto educacional em seu processo de transição escolar. Tradicionalmente, toda transição é, potencialmente, uma ruptura<sup>3</sup>, já que a passagem do conhecido para o desconhecido pode desencadear sentimentos de ansiedade, expectativas positivas e negativas, tensões, estresses,

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, compreendida como a abrupta separação dos espaços, tempos, relações sociais e atividades desenvolvidas na EI em função do ingresso da criança no EF, desconsiderando suas características, interesses e sua história em instituições educacionais.

medos, traumas e crises que, no caso de ocorrência, incidem sobre o desenvolvimento biopsicológico da criança (FACCI, 2004; SARETTA, 2004; VYGOTSKI, 2000).

Apesar da importância teórica dada às transições e seus impactos na vida dos sujeitos, o processo de adaptação escolar é um tema ainda escassamente estudado na literatura científica brasileira, sendo mais comum encontrarmos trabalhos referentes ao ingresso de crianças nas creches e unidades de Educação Infantil, conforme levantamento realizado pela autora na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); quanto à transição da EI para o EF de nove anos, esta escassez se acentua, por ser quadro recente na educação do Brasil. Estes dados vem ratificar a necessidade de maior aprofundamento sobre o assunto, justificando a relevância do presente tema, tendo em vista que estas transições podem deixar profundas marcas na vida da criança como também podem ser bastante produtivas, dependendo da maneira como elas são vivenciadas no âmbito escolar.

Um dos fatores indispensáveis para a compreensão da transição escolar é o reconhecimento pelo adulto de quem é a criança de seis anos; melhor dizendo, qual o significado de ser criança dentro do contexto em que ela se encontra inserida e qual o significado da infância na educação da criança.

As primeiras discussões em relação à infância advem dos trabalhos realizados por Ariès<sup>4</sup> (1981), que conceitua a infância como algo historicamente produzido dentro de determinada cultura. Para explicitar essa condição, este autor relata ao longo da história o papel vivenciado pelas crianças na sociedade. Entre os séculos XII e XVII<sup>5</sup>, a passagem da infância para a vida adulta iniciava-se aos sete anos de idade:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras (ARIÈS, 1981, p. 36).

Na Idade Média e Moderna, o índice de mortalidade infantil era muito elevado em função das condições de vida da época, agravadas pela falta de higiene, remédios e vacinas. O

---

<sup>4</sup> Precursor dos estudos relativos à história da infância, Philippe Ariès trouxe inegáveis contribuições para a área, argumentando que o conceito de infância é socialmente construído. Embora não seja o foco de discussão desta pesquisa, é importante destacar que alguns autores, como Alexandre-Bidon (1991), Gélis (1991), Kuhlmann Jr.(2001), Riché (1991) criticam o modelo universal e linear da infância proposto por Ariès, que generalizou a infância com base no modo de vida da criança burguesa européia, desconsiderando a vivência da infância pelas demais crianças da mesma época. Além disso, esses autores demonstraram, por meio de suas pesquisas, que o sentimento de infância não emerge apenas no século XVII (conforme afirmado por Ariès), manifestando-se também em outros períodos históricos. Em síntese, tais críticos não aceitam a visão generalizada e etapizada da infância, mas aceitam e aderem ao argumento central de que ela é determinada histórica e culturalmente dentro de cada grupo, manifestando-se de maneira diversa nos diversos contextos sociais.

<sup>5</sup> Passagem da Idade Média à Idade Moderna.

amor materno era inexistente e o desapego em relação ao bebê um fato constante, já que a morte prematura poderia ocorrer a qualquer momento. A criança estava fadada a uma sina: a inexistência da infância, tendo em vista que na primeira idade era vítima vulnerável da mortalidade e, após os sete anos, era confinada à vida adulta: “[...] e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.” (ARIÈS, 1981, p. 51). Considerada como um adulto em miniatura<sup>6</sup>, a criança exercia um papel utilitário a partir dos sete anos, pois era vista como uma pessoa produtiva, realizando tarefas e ajudando na economia familiar. Uma criança adultizada, que trajava vestimentas de adultos (Figura 1, obra Infanta Margarida Tereza, de Velázquez), que dividia o mesmo mundo com os adultos, integrada às festividades, danças, vulgaridades, jogos sexuais e de azar<sup>7</sup>.

**Figura 1 - Infanta Margarida Tereza (1656) - Diego Velázquez**



Fonte: [http://en.wikipedia.org/wiki/File:Diego\\_Vel%C3%A1zquez\\_028b.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Diego_Vel%C3%A1zquez_028b.jpg).  
Museu de Belas Artes de Viena, Àustria.

<sup>6</sup> Expressão utilizada por Rousseau.

<sup>7</sup> Assim chamados porque não dependem da habilidade do jogador, mas de sua sorte ou azar.

No século XIV, sob o crescimento do cristianismo, a criança é vista como angelical, ingênua e inocente. Muitas pinturas da época retratam essa nova concepção de criança e sua imagem é associada a anjos, a santos e à virgem Maria, como ilustrada na obra de Raffaello Sanzio, “Madona del prato” (Figura 2).

**Figura 2 – Madona del prato (1506) - Raffaello Sanzio**



Fonte: [http://en.wikipedia.org/wiki/File:Raffael\\_030.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Raffael_030.jpg).  
Museu de Belas Artes de Viena, Áustria.

Por volta do século XVII, a criança passou a ser vista e tratada de maneira diferente da endereçada ao adulto, perceptível na mudança de vestuário infantil, distinto do adulto, como na pintura “A primeira carícia do bebê”, de Mary Cassat (Figura 3). Na prática, a distinção não se restringiu apenas a separar a infância do mundo adulto, mas também para distinguir a burguesia da classe popular. (ARIÈS, 1981).

A família passa imprimir novas relações com os filhos, permeada pelos sentimentos de “paparicação” e do “apego”. Ariès (1981) esclarece que na paparicação, a criança ingênua e graciosa era tratada como um bichinho de estimação, fonte de distração e relaxamento dos adultos, sobretudo da mãe, que brincava e acariciava sua cria (Figura 3): “Brincava-se com

crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação [...] esses eram tratados pelos mais velhos como verdadeiros brinquedos.” (DEL PRIORE, 1999, p. 96). Foi justamente nesse contexto histórico que houve a preocupação com os cuidados relativos à criança e às questões higiênicas, reduzindo a mortalidade infantil.

**Figura 3 – A primeira carícia do bebê (1897) - Mary Cassatt Stevenson.**



Fonte: [http://hoocher.com/Mary\\_Cassatt/Mary\\_Cassatt.htm](http://hoocher.com/Mary_Cassatt/Mary_Cassatt.htm).  
New Britain Museum of American Art United States.

Muitas pessoas criticavam a nova maneira de criar as crianças, que eram muito paparicadas. Contrapondo-se à paparicação, surge um movimento denominado de “apego”, que visava separar a criança do adulto para educá-la seguindo um modelo disciplinar: “A correção era vista como forma de amor. O muito mimo devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos.” (DEL PRIORE, 1999, p.96).

Na modernidade, a infância foi produzida mediante disciplinização (FOUCAULT, 2000), dentro do modelo de sociedade patriarcal. Porém, conforme enfatiza Kramer (2007), a concepção universal de infância na modernidade seguiu o padrão das crianças de classe

média, desconsiderando-se o contexto social e cultural das outras crianças, como as de grupos socioeconômicos distintos.

A revolução industrial marca o século XVIII e com ela o trabalho infantil, pois a criança torna-se mão-de-obra barata. Exploração, acidentes, mutilações e mortes decorrentes das condições insalubres das fábricas fazem parte do cotidiano da classe popular. No fim do século XVIII e início do século XIX, o modelo de estrutura familiar burguesa é nuclear, composta pelos pais e os filhos dentro de um modelo conservador e patriarcal.

Kodama (2004) explica que, com o surgimento do capitalismo<sup>8</sup>, as representações sociais sobre as crianças se dividiram em duas categorias: na classe burguesa e dentro da família nuclear<sup>9</sup>, a imagem da criança vinculava-se à educação e aos brinquedos, como na cena da obra de Almeida Júnior, “A família de Adolpho Augusto Pinto” (Figura 4). Na classe operária, imagens de destituição da infância, onde a criança assume a identidade de mão-de-obra barata, como na obra “Os órfãos” (Figura 5).

**Figura 4 - Cena de família de Adolpho Augusto Pinto (1891) - Almeida Júnior**



Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Almeida\\_J%C3%BAnior\\_-\\_Cena\\_de\\_Fam%C3%ADlia\\_de\\_Adolfo\\_Augusto\\_Pinto,\\_1891.JPG](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Almeida_J%C3%BAnior_-_Cena_de_Fam%C3%ADlia_de_Adolfo_Augusto_Pinto,_1891.JPG).  
Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil.

<sup>8</sup> Final do século XIX e início do século XX.

<sup>9</sup> Composta pelo pai, mãe e os filhos.

**Figura 5 – Os órfãos (1853), Josef Israels**



Fonte: <http://www.encore-editions.com/josef-israels-dutch-painter-paintings-the-orphans-1853>.  
Desconhecido.

Voltamos a assinalar que a vivência da infância em diversas culturas manifestou-se de formas diferenciadas, como é o caso das crianças pobres, negras, indígenas. As Figuras 6 e 7 de Cândido Portinari ilustram dentro de um mesmo contexto histórico-cultural a saga vivenciada pelos retirantes.

**Figura 6 – Retirantes (1936) – Cândido Portinari**



Fonte: <http://escritoranashorasvagas.blogspot.com.br/2009/08/candido-portinari-retirantes-1936.html>.  
Coleção particular, São Paulo, Brasil.

**Figura 7 – Criança morta (1944) – Cândido Portinari**



Fonte: [http://www.proa.org/exhibicoes/pasadas/portinari/salas/id\\_portinari\\_crianca\\_morta.html](http://www.proa.org/exhibicoes/pasadas/portinari/salas/id_portinari_crianca_morta.html).  
Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil.

Segundo Kodama (2010), no século XX surge a sociedade de “massa” promovida pelos meios de comunicação do pós-guerra que implementou o capitalismo e as bases do neoliberalismo da atualidade. Nesse cenário, o consumismo passa a penetrar no universo infantil.

Ainda segundo o mesmo autor, os movimentos sociais da década de 70 abalaram o modelo de família nuclear, que passou a ser composta também por pais solteiros, separados ou amigados. A partir da década de 80 e com mais impulso na de 90, há maior diversificação da constituição familiar: família nuclear, monoclear<sup>10</sup>, extensa<sup>11</sup> e, de maneira ainda discreta, famílias compostas por casais homossexuais. É nesse novo cenário que emerge uma nova identidade da criança:

[...] a imagem infantil passa a ter um forte apelo publicitário, mas é também no uso da infância, para ampliar cada vez mais o mercado, que meninas e meninos são [novamente] apresentados como adultos e esse estereótipo do adulto passa a ser o ideal e referência da estética infantil. [...] O que os meios atuais de comunicação fizeram foi transformar a criança em potencial consumidor e para tanto, foi preciso transformá-la em adultos em miniatura, boneca Barbie e seu namorado Ken são exemplos de brinquedos que despertam o desejo de consumo e instigam a infância a imitar o adulto, destruindo uma etapa de desenvolvimento que era vital para o seu amadurecimento. [...] Colaborando, nessa mesma perspectiva, a partir da década de 80, os programas de auditório voltados para o público infantil desvinculam totalmente a criança da sua realidade, o melhor exemplo foi a Xuxa. Meninas deixaram de ser “meninas” para se transformarem em Xuxas morenas, baixas ou orientais, todas vestidas com as mesmas sandálias e roupas, todas com os mesmos acessórios. (KODAMA, 2010, p.8-9).

Na era contemporânea, a criança é influenciada cada vez mais pela mídia e guiada pela lógica do mercado, do consumo: crianças querem roupas, sapatos e brinquedos da Barbie, da Xuxa, do Ben 10 [desenho animado], os adolescentes [inclusive os mais pobres] vislumbram roupas de marca, pois os logotipos são sinônimos de status social e afirmação dentro do grupo. A criança é adultizada e passa a ter acesso à informação adulta por meio dos canais televisivos e da internet. Como presente no documentário “A invenção da infância”<sup>12</sup> (2000):

Uma época na qual crianças podem trabalhar como adultos, consumir como adultos, partilhar das informações como adultos, não reconhece o mundo infantil como diferente ou especial. Um mundo onde adultos e crianças compartilham da mesma realidade física e virtual, é um mundo de iguais.

<sup>10</sup> Filho ou filhos e apenas um dos pais.

<sup>11</sup> Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade (Parágrafo único do Art. 25 da Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente).

<sup>12</sup> Vencedor de 12 diversos prêmios, dentro os quais, de melhor curta-metragem e melhor filme do ano em diversos festivais.

Há distinção entre o mundo da criança e o mundo do adulto? Em função disso é que Postman (1999) afirma que o período pós-industrial marca o desaparecimento da infância em todas as classes sociais. Onde há espaço para a infância? A criança brinca?

O curta-metragem “A invenção da infância” (2000) é um documentário que também retrata a questão da infância contemporânea, onde crianças de diferentes contextos vivem como adultos. A criança de classe baixa é alvo de exploração e trabalho infantil, anulando o seu direito de brincar e de estudar, já que é mais uma fonte de renda dentro da família. A criança de classe média e alta sofre excessivas cobranças em relação às atividades escolares e uma sobrecarga de atividades (balé, judô, natação, computação, inglês, etc), abnegando o seu direito de brincar. Semelhantemente, o documentário “Crianças invisíveis” (2005) descreve a trajetória de crianças que vivenciam a “infância perdida”: crianças pertencentes a diversas culturas e países que enfrentam o drama da exploração do trabalho infantil, guerra, Aids, pobreza, dentre outras questões.

O mesmo é corroborado por Kramer (2007, p.18):

O discurso da criança como sujeito de direito e da infância como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a idéia [sic] de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração.

Na abordagem histórico-cultural, a relação com o outro é condição *sine qua non* para a constituição do sujeito: no filme “A invenção da infância”, as crianças são conduzidas a pensar e a agir como adultos. Apesar da situação adversa, todas as crianças, indistintamente, revelaram que não “sobra tempo para brincar”. As crianças deveriam ter seus direitos assegurados<sup>13</sup>, conforme consta na Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Refletir sobre a criança, a infância e o brincar são o primeiro passo de uma longa caminhada que tem estreitas relações com a implantação o EF de nove anos, já que os documentos do MEC ressaltam a importância de conhecer a criança de seis anos ingressante no EF: “A criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado.” (CAMPOS, 2008, p.35). Nesse sentido: “Em uníssono, clamamos por dar vez e voz às crianças,

---

<sup>13</sup> Direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho.

esquecidas e anuladas<sup>14</sup> por uma lógica dominante que as exclui, a lógica dos adultos.” (COLINVAUX, 2009, p.44). Ouvir as crianças é um passo fundamental para melhor compreendê-las, permitindo-nos acessar o ideário infantil, colocando-a na posição de sujeito ativo e também protagonista do processo educacional.

Procurar dar voz às crianças, reconhecendo-as como agentes sociais participativos é o caminho para a compreensão dos fenômenos educacionais também sob o seu ponto de vista e não apenas do adulto, trazendo implicações educacionais incisivas sobre *o ser* e *estar* criança na escola.

As discussões sobre a importância de pesquisas com crianças tem se intensificado nas últimas décadas; são ainda discretas, mas vem despertando o interesse dos pesquisadores, tais como Arfouilloux (1980), Campos (2008), Demartini (2002); Lopes e Mello (2009), Rocha (2009, 2007), Saretta (2004), Oliveira (2011) e outros. Soma-se isso ao fato de que as pesquisas que dão voz às crianças na passagem da EI para o EF são praticamente inéditas, justificando a relevância da presente investigação. Sendo assim, o problema de pesquisa se resume no seguinte questionamento: “Como se tem constituído o processo de transição escolar da EI para o EF de nove anos em instituições de ambos os segmentos?”.

O principal objetivo deste trabalho foi analisar a transição da EI para o EF, da perspectiva de seus protagonistas, as crianças e os professores de uma instituição de EI e de EF. Os objetivos específicos foram: (i) analisar as interpretações das crianças sobre suas experiências na EI e no EF, (ii) identificar as ações das professoras relativas à passagem da EI para o EF e (iii) identificar as concepções das professoras sobre a obrigatoriedade do ingresso da criança de seis anos no EF.

A metodologia de pesquisa centra-se na abordagem qualitativa e apresenta como referência teórico-metodológica a teoria histórico-cultural. O capítulo 1 discorre sobre o EF de nove anos, inicialmente, realizando um breve histórico sobre a conquista de um direito: a educação. Para isso, analisamos as leis brasileiras publicadas (Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para verificar como o direito à educação vem sendo construído dentro do cenário histórico, político e econômico brasileiro. Além disso, uma retrospectiva histórica específica sobre o EF ampliado, tal como abordado em leis, pareceres e resoluções, além das ações realizadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Ministério da Educação (MEC), como a publicação dos documentos oficiais, balizadores da ampliação do EF. Por fim, apresentamos um panorama sobre o processo de implantação do

---

<sup>14</sup> Acreditamos que as crianças não tenham sido completamente esquecidas ou anuladas das pesquisas, mas achamos que elas ainda ocupam um lugar secundário nas práticas pedagógicas instauradas no cotidiano escolar.

EF de nove anos no Brasil, por meio dos resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desde a obrigatoriedade da lei até o ano de 2011, possibilitando uma visão ampliada dessa realidade, os problemas enfrentados, os avanços alcançados e os desafios impostos.

A presente pesquisa aborda a transição, incluindo a voz da criança nesse processo. Assim, tornou-se *mister* conhecer o desenvolvimento infantil dentro da perspectiva histórico-cultural, referenciado, principalmente, nas obras de L. S. Vygotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, questões que serão debatidas no capítulo 2. Ressalvamos a importância de esclarecer como os representantes dessa linha teórica explicam a periodização do desenvolvimento psicológico, já que a passagem de um segmento para outro [a saída da EI e o ingresso no EF] pode ser demarcado por um período de crise, que pode gerar profundas transformações na criança, dependendo do modo como esse período é trabalhado. Evidenciamos o papel das mediações e das adaptações para que a criança possa vivenciar esse momento de maneira produtiva.

O capítulo 3 apresenta o método utilizado na pesquisa de campo e que teve como principais sujeitos as crianças, acompanhadas em seu processo de transição escolar; esta etapa, portanto, consolidou-se em duas fases: (i) Fase I, realizada no 2º semestre de 2011 com um grupo de 10 crianças de 5 e 6 anos de idade de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Campinas; (ii) Fase II, feita no 1º semestre de 2012 com 4 crianças deste mesmo grupo que ingressaram no 1º ano do EF de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Os instrumentos de pesquisa foram: questionário com os pais, análise documental, observação participante, entrevista com as professoras, produção de desenhos e entrevistas com as crianças. No mesmo capítulo é apresentado o percurso até a ida a campo, que consistiu na explicação dos sujeitos envolvidos sobre a importância da pesquisa e a obtenção do aceite, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Por fim, descrevemos os *lóci* da pesquisa e seus protagonistas (crianças e professoras) para compreensão do universo pesquisado.

No capítulo 4 realizamos a análise e a discussão dos resultados. A compreensão do material empírico ocorreu pela análise de seu conteúdo, através de categorizações que permitiram compreender melhor o fenômeno estudado. No mesmo capítulo, apresentamos os resultados obtidos em campo e realizamos inferências, imprescindíveis para o avanço científico.

## **1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DA POLÍTICA PÚBLICA AO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR**

O EF de nove anos é um processo recente no Brasil, particularmente no estado de São Paulo. Como uma política pública nova na área educacional, requer reflexões e maiores discussões para uma análise mais aprofundada desse fenômeno. Embora o EF de nove anos tenha se tornado obrigatório apenas no ano de 2006, com a lei federal nº 11.274, as discussões referentes a esse assunto antecederam essa data, o que justifica a importância de conhecer os antecedentes históricos para compreensão desse processo.

A obrigatoriedade do novo EF no ano de 2006 não significou que todas as escolas mudaram a estrutura do EF, já que pela legislação vigente, o prazo para que os sistemas de ensino se adequassem ao novo modelo foi o ano de 2010. Portanto, muitos municípios passaram para o EF ampliado apenas no ano de 2010.

Discutir a ampliação do Ensino Fundamental é discutir o direito à educação, pois esta promove o acesso antecipado na escolarização obrigatória, mas o modo como ocorre a sua implantação é que possibilitará ou não a democratização do ensino:

A implementação de uma educação comprometida com a mudança social tem um importante papel a cumprir, pois auxilia na promoção e na aquisição de saberes e competências necessárias, para que as pessoas possam participar dos processos de deliberação e de tomada de decisões da sociedade, resgatando o direito de serem cidadãos na plenitude das palavras (GIRON, 2008, p.25).

Dentro desse contexto, torna-se relevante discutir em esfera nacional como vem se sucedendo a implantação do EF de nove anos, para se pensar que se trata, realmente, de uma política pública que vem sinalizando práticas democratizantes e comprometidas com a equidade social.

### **1.1 A conquista de um direito: rumo ao EF de 9 anos**

A primeira constituição brasileira surgiu no Império, em 1824 e no inciso XXXII do Art. 172 assegurava-se a instrução primária a todos os cidadãos, gratuitamente; no entanto, mulheres e escravos não eram considerados cidadãos, eram excluídos desse processo. Apenas a elite masculina tinha acesso à instrução.

Posteriormente, na Constituição Federal de 1891 a única mudança foi à transferência de responsabilidade quanto à organização da instrução primária, que passava a ser cargo dos estados e municípios.

É na Constituição Federal de 1934 que a educação ocupa um capítulo à parte, já que pela primeira vez ela é considerada como um direito de todos, dever da família e do poder público (BRASIL, 1934, Art. 149). Fator inédito no cenário educacional:

A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado. E, excetuados os casos em que a força se sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito (ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária), as constituições posteriores não fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado. (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996, p.25).

O direito declarado é uma garantia da União, que deverá assegurar “ensino primário integral gratuito e de frequência [sic] obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934, Art. 150, alínea a). Além da obrigatoriedade e gratuidade, um novo fato surge: a oferta estendida para os adultos. Em relação à matrícula, a alínea “e” do mesmo artigo evidenciou que ela passou a ser realizada por meio de provas de inteligência e aproveitamento, limitada a capacidade do estabelecimento de ensino, quanto ao número de alunos que poderia atender. É também nessa constituição que se criam os conselhos de educação nas mais diferentes esferas, discute-se a necessidade de se fixar um Plano Nacional da Educação e define-se um maior delineamento em relação à organização do nível de escolarização.

Observamos que o direito à educação estabelecida na Constituição de 34 é restrito, tendo em vista que não é garantido a todos, já que depende da capacidade de atendimento das escolas e também do aproveitamento do aluno: ao “incapaz” é negado esse direito, já que a matrícula é condicionada a prova de inteligência. A população pobre que não tem acesso aos bens culturais fica excluída do direito de receber educação.

No governo de Getúlio Vargas é outorgada a Constituição de 1937, conhecida como Constituição Polaca, por se assemelhar à constituição da Polônia e construída dentro de um Estado autoritário. Apesar do Art. 130 estabelecer que o ensino é obrigatório e gratuito, a presente lei retrocede no sentido de retirar do texto constitucional que a educação é um direito de todos e atribuir essa responsabilidade aos pais sobre esse dever:

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (BRASIL, 1937).

O estado depositou na família a responsabilidade da educação, colocando-se em plano secundário ou complementar nessa tarefa; portanto, na prática, esse direito não se efetivou nesse período histórico.

A Constituição de 1946 foi criada no governo Dutra, resgatando o direito à educação ao atribuí-la como uma tarefa não apenas da família, mas também da escola e da União. Essa condição permitiu a “[...] organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica”. (SAVIANI, 2003, p.194). Portanto, a Constituição de 1946 surge num contexto liberal e democrático que promoveu contribuições significativas para a organização de parâmetros nacionais do sistema educacional.

Em 1961, é criada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1961), que veio reforçar as condições postas na Constituição de 1946: a educação como um direito de todos (Art. 2º), garantido pelo Estado e pelo Poder Público. É a primeira lei que faz referências à EI (nomeada como educação pré-primária), porém sem qualquer compromisso do Estado, já que no Art. 23 apenas dispunha que este tipo de educação destinava-se aos menores até sete anos, em escolas maternas ou jardins de infância. É também a primeira lei que institui a duração da escolarização obrigatória e a idade para o ingresso das crianças no sistema escolar: o ensino primário inicia-se a partir dos 7 anos de idade (Art. 27) e deverá ser ministrado por pelo menos quatro anos (Art.26). Porém, o parágrafo único do Art. 26 explicita: “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961).

Notadamente, segundo Boaventura (2005, p.196), ao delegar responsabilidades aos sistemas de ensino, a LDBEN “[...] permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas”.

A Constituição Federal de 1967 definiu no Art. 168 as principais diretrizes do ensino primário obrigatório: “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (BRASIL, 1967, inciso II). Entretanto, na prática, a maioria das pessoas dos grupos sociais economicamente desfavorecidos frequentava apenas as quatro primeiras séries do ensino primário, no melhor dos casos. Para reverter esse quadro, pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, os países participantes [incluindo o Brasil], se comprometeram em ampliar a duração do ensino primário para seis anos até o ano de 1970 (BRASIL, 2004b).

Em 1971 é criada, por meio da Lei nº 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se ocupou em determinar um núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. Neste documento registra-se uma mudança conceitual: o ensino primário e ginásial passou a ser chamado de ensino de 1º grau e o ensino médio (colegial), de ensino de 2º grau.

Na LDBEN de 71, o ensino de 1º grau é obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos de idade (BRASIL, 1971, Art.20); portanto, sua duração é de oito anos. O Art. 19 indica as diretrizes sobre o ingresso da criança no ensino de 1º grau: ter no mínimo sete anos, porém, o parágrafo 1º deixa uma lacuna ao proferir que caberá aos sistemas de ensino criar regras quanto à possibilidade de ingresso do aluno com menos de seis anos de idade.

A Constituição de 1988, vigente até o presente momento e atualizada por meio de emendas, institui a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade (Art.205). No Art. 208 estabelece-se que o dever do Estado para assegurar esse direito é efetivado com a garantia da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria (inciso D). Assim, há obrigatoriedade do EF sem a determinação da idade de ingresso, mas fica explícito que esse deve ocorrer aos 7 anos de idade, pois no inciso IV do mesmo artigo, prescreve-se que o Estado deve garantir o atendimento da criança de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas; portanto, no EF, pressupõe-se que o ingresso ocorra aos 7 anos. Ainda em relação ao inciso IV, verificamos que é a primeira lei na qual o Estado assume como responsabilidade sua o atendimento de crianças de EI.

Um aspecto relevante da Constituição de 1988 é o de que:

Os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração, no âmbito das competências privativas, comuns e concorrentes entre si por meio de uma notável engenharia institucional pouco devedora da tradição centralizadora e imperial da União. (CURY, 2004, p.27).

Em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 9.394, vigente até o presente momento e que é atualizada nos anos subsequentes por meio de novas leis que promovem mudanças: alteração, exclusão ou supressão dos artigos, incisos e alíneas. Interessa-nos destacar que no Art. 32 reafirma-se a obrigatoriedade e gratuidade do EF, cuja duração é de 8 anos, no Art. 6º evidencia-se o dever dos pais em realizar a matrícula da criança nesse nível de ensino a partir dos 7 anos de idade e no § 3º do Art. 87 atribui-se como dever do município e, supletivamente, do Estado e da União “matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a

partir dos seis anos, no ensino fundamental”. Assim, é perfeitamente plausível que crianças de seis anos já fizessem parte da escolaridade obrigatória. No mesmo Art.87, no § 1º, fixa-se o prazo de um ano após a data da aprovação da nova LDBEN para que a União encaminhe ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), contendo as principais diretrizes e metas educacionais para os próximos 10 anos.

O PNE foi publicado em 2001 com a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001); no entanto, a ideia da criação de um plano nacional já fazia parte da Constituição de 1934, fruto das reivindicações do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, que lutaram por uma:

[...] proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. E esta me parece ser a originalidade do caso brasileiro. (SAVIANI, 2010, p.253).

O Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova tratou-se de uma luta da elite intelectual que proclamava por uma reconstrução educacional com foco na educação obrigatória, gratuita e leiga. O desejo dos pioneiros da Escola Nova somente se concretizou muitos anos depois, com o PNE em 2001.

Dentre os diversos objetivos e metas contidos no PNE (BRASIL, 2001) encontra-se a ampliação da duração do EF para 9 anos, com ingresso da criança aos seis anos de idade neste segmento. A justificativa mais contundente para essa medida foi a de promover a universalização do atendimento escolar a todos os brasileiros, pois o percentual de atendimento de aluno no EF foi aumentando em todo Brasil, no entanto, de maneira desproporcional nas diversas regiões; além disso, embora muitas crianças de seis anos já fizessem parte desse nível de ensino, uma grande parcela ainda encontrava-se fora da escola.

Se esta situação se fazia presente, para dar as mesmas oportunidades a todos, uma boa solução seria promover condições para que a criança pobre frequentasse a EI. A pergunta que fazemos é: Por que as crianças pobres não estavam na Educação Infantil? A resposta não é porque os pais das crianças pobres não queriam, mas porque o governo não providenciou vagas suficientes para que essas crianças pudessem encontrar seu lugar de direito.

O discurso da universalização da educação, ideologicamente oculta outros motivos que determinaram a política do EF de 9 anos:

A razão da ampliação da escola de nove anos é bem clara, explicitada nos documentos do MEC. Ela buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de

crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação. (ABRAMOWICZ, 2006, p.319).

A mesma autora ainda afirma que:

A escola de 9 anos não fazia parte da pauta e nem da agenda de reivindicação daqueles que lutam pela criança pequena. Isto não quer dizer que há uma posição contrária a esta proposta de ampliação da universalização do ensino, já que se trata de ampliação de direitos, e isto, de algum modo, significa, no Brasil, um combate à pobreza, na medida em que incorpora outras crianças, mesmo que em pequena porcentagem, àquelas já não estavam no sistema escolar. Mas há questões que estão presentes para a educação da criança pequena e que necessitam ser respondidas por aqueles que constroem a escola de 9 anos. (ABRAMOWICZ, 2006, p.318).

Eis o nosso mesmo posicionamento, pois como visto, a política da ampliação do EF teve cunho político e econômico, não fazendo parte da luta de reivindicações referentes à criança pequena, que atualmente, passa a fazer parte do EF. Mais que garantir o acesso da criança de seis à escolaridade obrigatória é preciso repensar sobre como vem sendo construída essa escola. A educação da infância é legitimada?

Outrossim, a política do EF de 9 anos também pode ser interpretada como uma declaração pública de desconfiança e desqualificação da EI, já que a ampliação da obrigatoriedade de ensino poderia ser definida legalmente incluindo-se a matrícula de crianças de 6 anos no último período da EI. Se o argumento central é o de ampliar as oportunidades de aprendizagens para todos (o que nos parece perfeitamente legítimo) porque estas não poderiam ocorrer na EI? Parece-nos haver, portanto, nesta decisão do novo sistema de escolarização marcas de desvalorização cultural deste segmento. Neste ponto, é relevante lembrar também que no Brasil, é ainda um grande obstáculo o financiamento da educação voltado para a ampliação e a melhoria da qualidade da EI (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006).

A meta proposta no PNE passa a ser parcialmente atendida em 2005, com a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005b), que modificou dois artigos da LDB, que passam a ficar com a seguinte redação:

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

[...]

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Nesse cenário, o ingresso da criança na escolarização obrigatória passou a ser aos seis anos de idade; no entanto, o EF não era ampliado e a criança, cumpriria apenas oito anos de escolaridade obrigatória mínima, finalizando-a com 13 anos em vez de 14 anos de idade.

A contemplação total do PNE (BRASIL, 2001) veio no ano seguinte, em 2006, com a promulgação da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006b), que instituiu a ampliação do EF para 9 anos, com a inserção da criança na escolaridade obrigatória aos 6 anos, alterando novamente o Art. 32 da LDB, que pela Lei nº 11.114/05, já estabelecia o ingresso nessa idade, mas dentro do EF com 8 anos de duração. Consequentemente, houve a alteração do § 3º do Art. 87, que define como dever do município e, supletivamente, o Estado e a União de realizar a matrícula dos alunos a partir dos 6 anos de idade no EF.

A Constituição Federal sofreu uma nova atualização recentemente, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que alterou o inciso I do Art. 208, que se refere ao dever do Estado perante a educação “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Desse modo, a Educação Básica, atualmente, contempla o EF, o Ensino Médio (EM) e também os dois anos últimos anos da EI.

No Brasil, em síntese, o direito à educação foi significativamente sendo ampliado, contemplando crianças de pré-escola, jovens e adultos, já que a oferta da educação também abrange aqueles que não tiveram acesso na idade própria. O direito está garantido, a obrigatoriedade é que não está garantida.

O Quadro 1 apresenta de modo sucinto toda a trajetória contida nas principais leis brasileiras que antecedem a ampliação do EF, com foco na duração e na idade de ingresso na escolarização obrigatória.

**Quadro 1 - Histórico da legislação brasileira sobre a duração e idade de ingresso na escolarização**

Lei	Nível de escolarização	Duração da escolarização	Obrigatoriedade na escolarização	Idade de ingresso na escolarização
<b>Constituição Federal de 1824</b>	Instrução primária	Nada consta	Não	Nada consta
<b>Constituição Federal de 1831</b>	Instrução primária	Nada consta	Não	Nada consta
<b>Constituição Federal de 1934</b>	Ensino primário	Nada consta	Sim	Nada consta
<b>Constituição Federal de 1937</b>	Ensino primário	Nada consta	Sim	Nada consta
<b>Constituição Federal de 1946</b>	Ensino primário	Nada consta	Sim	Nada consta
<b>Lei de Diretrizes e Bases de 1961</b>	Ensino primário	4 anos (podendo estender para 6 anos)	Sim	7 anos
<b>Constituição Federal de 1967</b>	Ensino primário	8 anos (7 aos 14 anos)	Sim	7 anos
<b>Acordo de Punta Del Este e Santiago</b>	Ensino primário	Compromisso de ampliação para 6 anos até 1970	Sim	Nada consta
<b>Lei de Diretrizes e Bases de 1971</b>	Ensino de 1º grau	8 anos (7 aos 14 anos)	Sim	7 anos (com possibilidade de ingresso aos 6 anos)
<b>Constituição Federal de 1988</b>	Ensino Fundamental	Nada consta	Sim	7 anos
<b>Lei de Diretrizes e Bases de 1996</b>	Ensino Fundamental	8 anos	Sim	7 anos (facultativamente, a partir dos 6 anos)
<b>Plano Nacional da Educação Lei nº 10.172/01</b>	Ensino Fundamental	9 anos	Sim	6 anos
<b>Lei nº 11.114/2005 * Modifica LDBEN</b>	Ensino Fundamental	Mínimo de 8 anos	Sim	6 anos
<b>Lei nº 11.274/06 * Modifica LDBEN</b>	Ensino Fundamental	9 anos	Sim	6 anos
<b>Emenda Constitucional nº 59 de 2009 * altera CF</b>	Educação Básica: - EI (pré-escola) - EF - EM	14 anos (4 aos 17 anos)	Sim	O ingresso na Educação Básica é a partir dos 4 anos e no EF com 6 anos de idade

Fonte: Criação da autora, fundamentada na legislação brasileira.

Pelo quadro 1 depreendemos diversos aspectos:

- A obrigatoriedade na escolarização ocorreu com a Constituição de 1934, com o reconhecimento da educação como um direito do cidadão;
- A determinação da idade de ingresso se formalizou com a LDBEN de 1961;
- O ingresso da criança aos seis anos no EF, embora meta do PNE (BRASIL, 2001), passou a se tornar facultativa na LDBEN de 1996 e tornou-se obrigatória apenas em 2006, com a criação da Lei nº 11.274;

- A ampliação da jornada do EF de oito para nove anos também foi uma meta educacional do PNE (BRASIL, 2001) e tornou-se obrigatória com a Lei nº 11.274, em 2006.

É importante destacar que do plano de metas (PNE) até a concretização do EF de nove anos houve discussões pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) com os sistemas de ensino. Pontuar tais ações é importante para discutirmos o modo como estas ações se sucederam.

Segundo o documento do MEC “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa” (BRASIL, 2004a), a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) iniciou no ano de 2003 uma consulta [não especificando os instrumentos e/ou as estratégias utilizados] às secretarias municipais e estaduais do Brasil com o intuito de identificar quais delas fariam adesão ao Ensino Fundamental para nove anos.

Os resultados indicaram o interesse geral pela ampliação, mas a não adesão de alguns municípios em virtude de preocupações com limites de recursos financeiros e outras questões necessárias de serem resolvidas antes de tomarem tal decisão. Inicialmente, 5 estados e 284 municípios realizaram a implantação imediata do EF ampliado.

Assim, o MEC criou o Programa Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, realizado em sete encontros regionais (Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luís/MA, Recife/PE, Rio Branco/AC, Goiânia/GO), iniciado no mês de fevereiro de 2004, presidido pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Básica, com o apoio de representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), além da participação de 27 estados e 247 secretarias (Quadro 2). Os representantes desses encontros foram secretários de educação estaduais e municipais, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, dentre outros profissionais. (BRASIL, 2004a, 2004b).

**Quadro 2- Participação das secretarias de educação nos encontros regionais sobre o EF de 9 anos**

<b>UF / Secretarias de Educação Estaduais</b>	<b>UF / Secretarias de Educação Municipais</b>
<b>AC</b> Rio Branco	<b>AC</b> Cruzeiro do Sul – Rio Branco – Mâncio Lima
	<b>AL</b> Maceió
<b>AM</b> Manaus	<b>AM</b> Itacoatiara – Manaus
	<b>AP</b> Porto Grande – Santana
<b>BA</b> Salvador	<b>BA</b> Paulo Afonso – São Sebastião do Passé – Gandu – Irecê – Itabuna
	<b>CE</b> Aracati – Beberibe – Cascavel – Itapipoca - Maranguape – Morada Nova – Pacatuba – Quixadá – Russas – Santa Quitéria – São Gonçalo do Amarante – Ipu – Sobral
<b>DF</b> Brasília	
<b>ES</b> Vitória	<b>ES</b> Alegre – Aracruz – Colatina – Montanha
<b>GO</b> Goiânia	<b>GO</b> Catalão – Doverlândia – Goiânia – Goiatuba – Minaçu – Paranaiguara – São Luís de Montes Belos
	<b>MA</b> Imperatriz – Paço do Lumiar – Barra do Corda – Timon – Coelho Neto – Feira Nova do Maranhão – Pedreiras – São Luís
<b>MG</b> Belo Horizonte	<b>MG</b> Araguari – Araxá – Belo Horizonte – Camacho – Campo Belo – Cana Verde – Diamantina – Extrema – Itajubá – Iturama Paraguaçu – Passos – Perdões – Piumhi – Sacramento – Santos Dumont – São João Nepomuceno – São Sebastião do Paraíso – Três Pontas – Uruana de Minas
<b>MS</b> Campo Grande	<b>MS</b> Campo Grande
	<b>MT</b> Alta Floresta – Araguaiana – Cáceres – Campo Novo do Parecis – Comodoro – Diamantino – Jaciara - Lucas do Rio Verde – Nova Xavantina – Primavera do Leste – Rondonópolis – Tabaporã – Campo Verde – Tangará da Serra
<b>PA</b> Belém	<b>PA</b> Novo Repartimento – Gurupá
<b>PB</b> João Pessoa	<b>PB</b> João Pessoa – Patos
<b>PE</b> Recife	<b>PE</b> Caruaru – São José do Egito – Tabira – Altinho – Caruaru
<b>PI</b> Teresina	<b>PI</b> Lagoa Alegre – Floriano – Teresina
<b>PR</b> Curitiba	<b>PR</b> Cornélio Procópio – Curitiba – Fazenda Rio Grande – Rio Negro
<b>RJ</b> Rio de Janeiro	<b>RJ</b> Angra dos Reis – Cabo Frio – Itaboraí – Niterói – Pirai – Rio de Janeiro – São João do Meriti – Volta Redonda – Araruama – Italva – Japeri
<b>RN</b> Natal	<b>RN</b> Natal
<b>RO</b> Porto Velho	<b>RO</b> Alta Floresta D'Oeste – Ariquemes – Ji-Paraná – Vilhena – Porto Velho
<b>RS</b> Porto Alegre	<b>RS</b> Balneário Pinhal – Cruz Alta – Lajeado – Porto Alegre – Sapiranga – Viamão – Igrejinha
	<b>RR</b> Boa Vista
<b>SE</b>	
<b>SC</b> Florianópolis	<b>SC</b> Blumenau – Caçador – Jaraguá do Sul – Joinville – Mafra – Rio Negrinho
<b>SP</b> São Paulo	<b>SP</b> Americana – Campinas – São José do Rio Preto – Guarulhos – São Paulo – São Vicente
	<b>TO</b> Palmas – Pedro Afonso

Fonte: Criação da autora, fundamentada nos documentos do MEC Brasil (2004a, 2005a).

Analisando o quadro 2, verificamos que há um esforço nos documentos federais sobre as decisões tomadas em apresentar que as discussões referentes à ampliação do EF de 9 anos ocorreram dentro de um contexto democrático, haja visto que muitos estados e municípios participaram desses encontros. Porém, a fim de aprofundar tais reflexões, salientamos que 7 Secretarias de Educação Estaduais não participaram desse encontro e 2 Secretarias de Educação Municipais também não estiveram presentes. Além disso, a participação de 247 secretarias (estaduais e municipais), apesar de representar uma quantidade significativa, equivale a uma parcela ínfima dada as dimensões do Brasil, que de acordo com o Censo IBGE (2010) é constituído por 27 estados e 5.565 municípios.

Para ilustrarmos essa afirmativa, exemplificaremos: no estado de São Paulo há 645 municípios, de acordo com o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). No quadro 2 verificamos que desse total apenas 6 municípios compareceram aos encontros regionais, não representando nem 1% de participação e, considerando que o estado de São Paulo é um dos mais desenvolvidos do país. Ademais, não houve paridade das classes representantes nos encontros regionais, ou seja, determinada secretaria participou apenas com um representante e seus diversos atores, que poderiam expressar as diversas vozes da realidade educacional de sua região, como professores, diretores, coordenadores, secretários. etc.

Os encontros regionais, *a priori*, tiveram um cunho técnico-assistencial:

A pauta de trabalho dos respectivos encontros estava constituída de discussões referentes à fundamentação legal, às orientações pedagógicas e administrativas, à proposta de acompanhamento e avaliação da implementação do Programa e dos resultados produzidos nos sistemas, bem como o compromisso de as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais participantes elaborarem planos preliminares sobre a referida ampliação. Ficou acordado que esses Planos deveriam ser encaminhados ao MEC/SEB/DPE/COEF a fim de subsidiar o Ministério da Educação com informações, tendo em vista a prestação de assessoria. (BRASIL, 2005a, p.1).

De qualquer modo, os resultados dos sete encontros regionais contribuíram para a construção do documento referência: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004b) e a descrição destes encontros e as discussões que se sucederam a partir dele foram esboçadas no documento “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa” (BRASIL, 2004a), que salienta:

Ao debater com os sistemas de ensino, ouvir suas contribuições e chegar coletivamente à formulação do texto Orientações Gerais, a SEB/MEC estabeleceu

uma nova forma, participativa e democrática, de relacionamento com as secretarias estaduais e municipais de educação. (BRASIL, 2004a, p.4).

Do nosso ponto de vista, a construção coletiva e democrática posta no documento ocorreram de modo relativo, pois como apontado anteriormente, a grande maioria das secretarias (municipais e estaduais) estava ausente e naquelas presentes, não houve a igualdade de paridade das classes representantes. Além disso, acreditamos que há um meandro em relação à rapidez como os documentos norteadores do EF de nove anos foram publicados, pois se os sete encontros regionais iniciaram-se em fevereiro de 2004 e a publicação dos documentos “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004b) e “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa” (BRASIL, 2004a) ocorreu em julho, decorreu-se apenas 6 meses entre os encontros, discussões, planejamentos, revisões e publicação.

No mês de novembro de 2004 foi promovido o Encontro Nacional “Ensino Fundamental de nove anos” em Brasília, que apresentou como eixos de discussão as políticas públicas e de financiamento, qualidade social, direito à infância, a criança de seis anos e suas linguagens, tempo e espaço escolar, dentre outros temas. Na ocasião, grupos de trabalho foram organizados para socializar experiências, realizar avaliações e levantar informações entre os sistemas de ensino. Tais dados foram publicados no documento “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 2º relatório do programa” (BRASIL, 2005a), que apresentou todas as ações da SEB/MEC no período de agosto de 2004 até julho de 2005.

No ano de 2005, o MEC/SEB junto com representantes da Undime e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), realizou 10 encontros regionais, onde foram colhidas as principais dúvidas dos gestores e docentes em relação à implantação do EF de nove anos. As principais dúvidas foram organizadas em temas gerais que subsidiaram a construção do documento “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa” (BRASIL, 2006a), publicado em maio de 2006.

Na mesma direção de prestar contas sobre o processo decisório e estabelecer as diretrizes para o novo EF, o MEC também publicou os seguintes documentos:

- *2007:*
  - “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade” (BRASIL, 2007a), cujo foco é o trabalho realizado com crianças de seis anos ingressantes no EF e a infância.

- 2009:
  - “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009d), 2ª edição. Traz orientações gerais sobre a implantação do EF de nove anos e apresenta uma série de perguntas e respostas sobre as principais dúvidas em relação a esse processo;
  - “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2009a). O foco é o trabalho com a leitura e à escrita nos anos iniciais do EF;
  - “Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009b). Abrange o trabalho interdisciplinar nos anos iniciais do EF.
- 2011:
  - “Caderno de reflexões: jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2011), centralizando para as questões pedagógicas voltadas aos alunos que deveriam fazer parte do Ensino Médio.

O quadro 3 ilustra de modo sucinto ações realizadas pela SEB/MEC em parceria com diversos setores.

### Quadro 3 - Principais ações da SEB/MEC em relação à implantação do EF para 9 anos

ANO	AÇÕES/PUBLICAÇÕES
<b>Anteriores à obrigatoriedade do EF de 9 anos</b>	
2003	Consulta com os sistemas de ensino sobre a adesão ao EF ampliado.
2004	- Criação do Programa de Ampliação do EF para 9 anos. - Fevereiro: 7 encontros regionais. - Julho: Publicação dos documentos: “Ampliação do EF para 9 anos: 1º relatório do programa” (BRASIL, 2009a) e “EF de 9 anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004b). - Novembro: Encontro Nacional “Ensino Fundamental de nove anos”.
2005	Julho: Publicação do documento “Ampliação do EF para 9 anos: 2º relatório do programa” (BRASIL, 2005a). Durante o ano: - 10 encontros regionais.
2006	Publicação do documento “Ampliação do EF para 9 anos: 3º relatório do programa” (BRASIL, 2006a).
<b>Posteriores à obrigatoriedade do EF de 9 anos</b>	
2007	Publicação do documento “EF de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade” (BRASIL, 2007a)
2009	- Publicação da segunda edição do documento “EF de 9 anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009d). - Publicação do documento “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o EF de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade” (BRASIL, 2009a). - Publicação do documento “Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do EF”. (BRASIL, 2009b).
2011	Publicação do documento “Caderno de reflexões: jovens de 15 a 17 anos no EF” (BRASIL, 2011).

Fonte: Adaptação da autora, fundamentado em BRASIL (2004a, 2005a, 2006a) e o site do MEC.

Além de ações e publicações da SEB/MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) normatizou uma série de Resoluções e Pareceres relativos ao EF de nove anos, à *priori* e à *posteriori* da publicação da lei, como se observa no quadro 4.

**Quadro 4 - Normas nacionais sobre a ampliação do EF de 9 anos**

ANO	NORMA NE/CEB	ASSUNTO
2004	Parecer nº 24 (BRASIL, 2004c)	Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração
2005	Resolução nº 3 (BRASIL, 2005e)	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
2005	Parecer nº 6 (BRASIL, 2005c)	Reexame do Parecer CNE/CEB nº24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
2005	Parecer nº 18 (BRASIL, 2005d)	Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.
<b>Posteriores à obrigatoriedade do EF de 9 anos</b>		
2006	Parecer nº 39 (BRASIL, 2006c)	Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
2006	Parecer nº 41 (BRASIL, 2006d)	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.
2006	Parecer nº 45 (BRASIL, 2006e)	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
2007	Parecer nº 5 (BRASIL, 2007b)	Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
2007	Parecer nº 7 (BRASIL, 2007c)	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
2008	Parecer nº 4 (BRASIL, 2008)	Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca princípios essenciais para a avaliação.
2009	Parecer nº 22 (BRASIL, 2009e)	Diretrizes Operacionais para a implantação do EF de 9 anos.
2010	Resolução nº 1 (BRASIL, 2010a)	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do EF de 9 anos.
2010	Resolução nº 6 (BRASIL, 2010b)	Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no EF e na EI (Resolução suspensa em virtude da sentença judicial proferida nos autos da Ação Civil Pública nº 0013466-31.2011.4.05.8300, em trâmite perante a Justiça Federal, Seção Judiciária de Pernambuco, 2ª Vara, e nos autos do Processo Judicial nº 50861-51.2012.4.01.3800/MG, que tramita na 3ª Vara Federal da Seção Judiciária de Minas Gerais)
2010	Resolução nº 7 (BRASIL, 2010c)	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de 9 anos.

Fonte: Adaptação da autora fundamentado no *site* do MEC.

A ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos é, portanto, um fato recente, pois se tornou obrigatório apenas em 2006, com a lei federal nº 11.274 (BRASIL, 2004b). No entanto, verifica-se que esse processo não ocorreu de modo uniforme, tendo em vista que no Art. 5º da mesma lei estabeleceu-se que: “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental [...]”. Ou seja, o EF de nove anos além de ser uma política pública relativamente nova no país, em alguns estados e cidades ela é bastante recente, já que cada sistema de ensino pôde optar sobre quando se organizaria dentro dessa nova estrutura, cuja data-limite foi o ano de 2010. Em função dessa abertura é que podemos compreender pelas Tabelas 3 e 4, que mesmo após a obrigatoriedade do novo EF, diversas leis e documentos continuaram a ser publicadas, a mais hodierno, a Resolução nº 7 de 2010 (BRASIL, 2010c), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de 9 anos.

## **1.2 Estrutura e organização do Ensino Fundamental de 9 anos**

O documento criado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria da Educação básica (SEB) “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” destaca que a ampliação poderia ocorrer de duas formas distintas: a antecipação da idade (6 aos 14 anos) ou o acréscimo de mais um ano no final do ciclo (7 aos 15 anos) e que no Brasil optou-se pela antecipação da idade “[...] porque as famílias possuem o hábito de inserir as crianças aos seis anos de idade na rede escolar” (BRASIL, 2004b, p.17). Outrossim:

Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2004b, p.17).

Se existe o hábito das famílias matricular as crianças na escola aos seis anos e se as de classe média e alta já estão matriculadas na EI ou no EF, a ampliação vem favorecer as crianças advindas de classe baixa. Portanto, a antecipação da idade vem promover a igualdade na educação brasileira, um dos objetivos do programa de ampliação do EF, que visa à conquista de uma educação com qualidade social.

Segundo Silva (2009, p. 225):

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da

escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

O discurso da qualidade social posto nos documentos oficiais leva a crer que a ampliação do EF vem promover a equidade; porém, na prática sabemos que sua efetivação no cotidiano escolar é ainda um grande dilema a ser enfrentado e superado.

A ampliação do EF para 9 anos, como afirma Gorni (2007), pode implicar tanto em melhorias na educação quanto ser apenas uma ação de cunho político que não interfere na qualidade do ensino. A viabilização de uma ação ou outra vai depender da forma como essa política vai sendo implantada e apreendida pelos seus atores.

O documento criado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria da Educação básica (SEB) “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009c), instituiu como os principais objetivos da ampliação do Ensino Fundamental:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009c, p.5).

Mais que promover a equidade da educação brasileira é necessário que haja a qualidade do ensino, com a ampliação das oportunidades das aprendizagens e isso requer reestruturação na organização e no currículo.

Quanto à estrutura do novo EF, a resolução CNE/SEB nº 03/05 (BRASIL, 2005e) definiu a nomenclatura utilizada na EI e no EF, bem como a duração da etapa de ensino e a faixa etária das crianças atendidas. Já o documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009d) apresentou uma tabela de equivalência entre o EF de oito e de nove anos. Fundamentada nesses documentos, foi construído o quadro 5 contendo tais informações e abarcando também as mudanças relativas na EI.

**Quadro 5 - EI e EF extintos e sua nova estrutura**

	<b>Estrutura Extinta</b>	<b>Nova estrutura</b>
<b>Educação Infantil</b>	<b>0-6 anos de idade</b>	<b>0-5 anos de idade</b>
Creche	Até 3 anos de idade	Até 3 anos de idade
Pré-escola	Até 6 anos de idade	Até 5 anos de idade
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>8 anos de duração</b>	<b>9 anos de duração</b>
<b>Anos iniciais</b>	<b>4 anos de duração 7-10 anos de idade</b>	<b>5 anos de duração 6-10 anos de idade</b>
	-----	1º ano
	1ª série	2º ano
	2ª série	3º ano
	3ª série	4º ano
<b>Anos finais</b>	<b>4 anos de duração 11-14 anos de idade</b>	<b>4 anos de duração 11-14 anos de idade</b>
	4ª série	5º ano
	5ª série	6º ano
	6ª série	7º ano
	7ª série	8º ano
	8ª série	9º ano

Fonte: Adaptação da autora fundamentada em Brasil 2005e, 2009d.

Observando a extinta estrutura e a nova estrutura, percebe-se que na EI houve a redução de um ano de escolaridade, referente ao último ano da habitualmente chamada de pré-escola. Esse um ano a menos foi incorporado ao EF, que passou a ter a duração de nove anos, com a inserção da criança de seis anos no primeiro ano.

Pela resolução CNE/SEB nº 03/05 (BRASIL, 2005e), constata-se que a EI passa a atender alunos até os cinco anos de idade; no entanto, na prática, ela também atende crianças de seis anos, pois o ingresso no EF ou a permanência na EI está vinculada com a data de corte, definida a seguir.

A Resolução CNE/SEB nº 01/10 (BRASIL, 2010a) definiu em seu Art. 2º que a data de corte para o ingresso é seis anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. O mesmo é reafirmado no § 1º da Resolução nº 7/10 (BRASIL, 2010c) que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e que em seu § 2º definiu que as crianças que completam seis após a data de corte, devem ser matriculadas na EI. Entretanto, é importante destacar que apesar da definição em âmbito nacional sobre a data de corte e, conseqüentemente do ingresso no EF ser o de 6 anos completos até o dia 31 de março, na prática esta determinação não é cumprida à risca.

Há informações de que instituições das redes particulares de ensino e redes estaduais optaram por uma estrutura diferente. O Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Secretaria

Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) aceitam como limite de data de nascimento o mês de junho, conforme consta na Deliberação CEE nº 73/08: “O ensino fundamental é direito público subjetivo e a ele tem acesso todas as crianças a partir dos 6 anos de idade, completados até 30 de junho do ano do ingresso”. Tais orientações são reafirmadas no parágrafo único do Art. 4º da Resolução do Secretário de Educação (SE) do Estado de São Paulo nº 61/10.

### **1.3 Panorama nacional da implantação do EF de 9 anos**

O EF de nove anos representa um importante marco para a educação brasileira ao instituir a obrigatoriedade do ingresso das crianças nas escolas aos seis anos de idade e comprometer-se com a promoção da ampliação de oportunidades de aprendizagens. É certo, porém, que estes elementos são apenas a face mais visível das mudanças que se pretende alcançar com o novo sistema de escolarização.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), publicados com o intuito de estabelecer as diretrizes pedagógicas do novo EF, preconizam a necessidade de se implantar uma reorganização curricular, tendo em vista dois elementos essenciais propostos: (i) que a organização do cotidiano escolar respeite o que tem sido entendido como características peculiares das crianças de 6 anos; (ii) a importância de que, na esteira da ampliação da duração do EF, articule-se a ampliação de oportunidades de aprendizagem e de vivências por parte de todos os alunos de todos os anos, vinculadas a novas formas de organizar o tempo, o espaço e as práticas pedagógicas (BRASIL, 2004b, 2006c, 2009d).

Nesse sentido, torna-se relevante analisar como, efetivamente, vem se configurando as práticas pedagógicas do novo EF, pois ao descrever o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar, obrigatoriamente, analisam-se também a incorporação (ou não) de mudanças postuladas na legislação e prescrições oficiais vigentes e torna-se possível conjecturar sobre repercussões para o desenvolvimento psicológico dos alunos.

Para essa análise e para a construção de um panorama nacional realizamos uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações produzidas no Brasil e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)<sup>15</sup>. A localização dos trabalhos foi feita a

---

<sup>15</sup> Ver Rocha, Martinati e Santos (2012).

partir de um recorte temporal de 2006 a 2011<sup>16</sup> e selecionados apenas aqueles disponíveis para consulta *on line*, descartadas, portanto, pesquisas que constassem na base de dados, mas indisponível para consulta.

Na busca utilizamos os seguintes descritores: “ensino fundamental nove anos” e “escola de nove anos”. Com o descritor “ensino fundamental de nove anos” foram encontrados 113 trabalhos e selecionados 24 deles; já com o descritor “escola de nove anos”, foram encontradas 239 pesquisas e selecionada apenas 1, pois grande parte delas já estavam contidas no descritor anterior; nossa busca, portanto, permitiu compor um total de 25 trabalhos acadêmicos para serem analisados em profundidade.

Os critérios de inclusão dos textos na composição de nosso *corpus* foram trabalhos que elegessem o tema Ensino Fundamental de nove anos de maneira nuclear e que apresentassem no título e/ou nas palavras-chave algum dos seguintes termos: currículo, cotidiano escolar, práticas pedagógicas, atividade lúdica, leitura, escrita, alfabetização e letramento<sup>17</sup>.

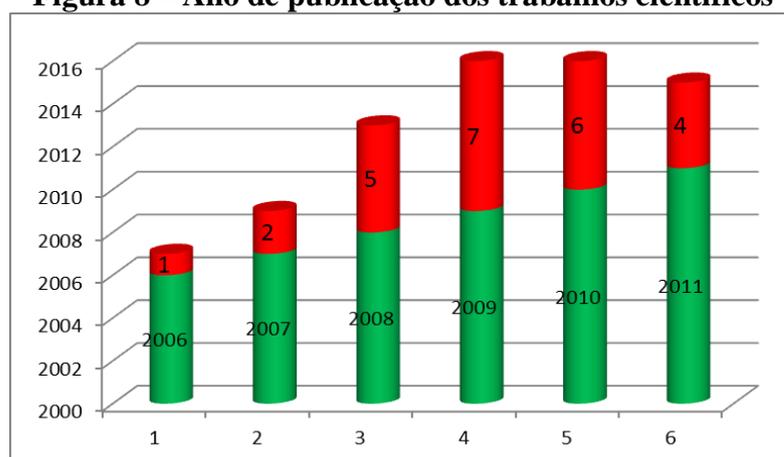
### **1.3.1 O que as pesquisas revelaram sobre o Ensino Fundamental implantado: algumas considerações**

Dos 25 trabalhos analisados, 21 deles (84%) correspondem a dissertações de Mestrado e 4 (16%) a teses de Doutorado. No tocante à distribuição temporal (considerando-se o ano de publicação dos trabalhos), as pesquisas estão distribuídas na Figura 8, da seguinte forma:

---

<sup>16</sup> A análise ocorreu a partir de 2006 porque muitos municípios brasileiros optaram por implantar o Ensino Fundamental de 9 anos no mesmo ano da publicação da lei nº 11.274/06, embora tivessem prazo até 2010 para fazê-lo.

<sup>17</sup> Os descritores leitura, escrita, alfabetização e letramento foram escolhidos como critério de inclusão já que um dos focos do trabalho pedagógico realizado no 1º ano do EF é a alfabetização.

**Figura 8 – Ano de publicação dos trabalhos científicos**

Fonte: Pesquisa bibliográfica realizada na BDTD

Como podemos verificar, nos três primeiros anos de vigência da lei 11.274 (2006-2008), 8 produções (32%) foram publicadas sobre essa temática, enquanto que nos três anos posteriores (2009-2011), essa quantidade duplicou, com 17 pesquisas (68%). Este fato é compreensível em função do tempo necessário para que trabalhos investigativos de longa duração (como as teses e dissertações) tornam-se públicos. A Tabela 6 apresenta a distribuição dos trabalhos publicados por região geográfica das instituições de Pós-graduação em que foram produzidas:

**Quadro 6 - Distribuição geográfica da produção das pesquisas**

<b>REGIÃO DAS INSTITUIÇÕES DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>			
<i>Região</i>	<i>Estado</i>	<i>Quantidade</i>	<i>%</i>
SUDESTE	São Paulo	7	48%
	Minas Gerais	5	
SUL	Rio Grande do Sul	4	28%
	Santa Catarina	3	
CENTRO-OESTE	Mato Grosso do Sul	3	20%
	Goiás	2	
NORDESTE	Rio Grande do Norte	1	4%
NORTE	Nenhuma	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>7 regiões</b>	<b>25 pesquisas</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa coletados na pesquisa bibliográfica

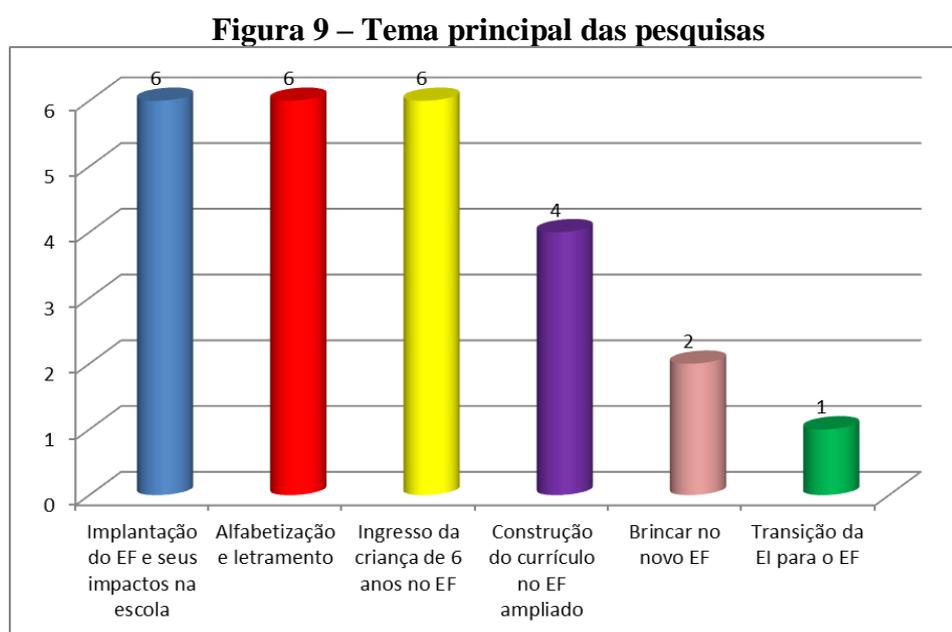
Dentre as pesquisas, em apenas um caso não houve correspondência entre a região do Programa de Pós-graduação em que foi produzida e a região do campo empírico focalizado. Notamos que, praticamente a metade dos estudos se concentrou na região Sudeste, o que pode ser, ao menos parcialmente, explicado pela distribuição desigual de Programas de Pós-

graduação em Educação no Brasil, pois 41% dos cursos existentes localizam-se nesta região<sup>18</sup>. Entretanto, a ausência de trabalhos sobre o tema do Ensino Fundamental de nove anos em Programas de Pós-graduação da região Norte e a baixa frequência de trabalhos da região Nordeste - ao menos com o uso de nossos descritores – indica um ponto interessante de ser analisado por outros estudos bibliográficos, que possam se dedicar a levantar razões pelas quais estes dados possam ser explicados.

Sobre o tema principal das pesquisas, consideradas a partir do título das mesmas, obteve-se à seguinte proporção:

- 6 pesquisas (24%): discutiram a questão da ampliação e seus impactos no cotidiano escolar;
- 6 pesquisas (24%): trataram da questão da alfabetização e letramento (leitura, escrita, produção textual);
- 6 pesquisas (24%): deram enfoque para o ingresso da criança de seis anos no EF;
- 4 pesquisas (16%): refletiram sobre a construção do currículo e de conteúdos para o novo EF;
- 2 pesquisas (8%): analisaram o brincar no contexto no novo EF;
- 1 pesquisa (4%): ocupou-se em tratar a questão da transição escolar.

A figura 9 ilustra o foco principal de análise das pesquisas.

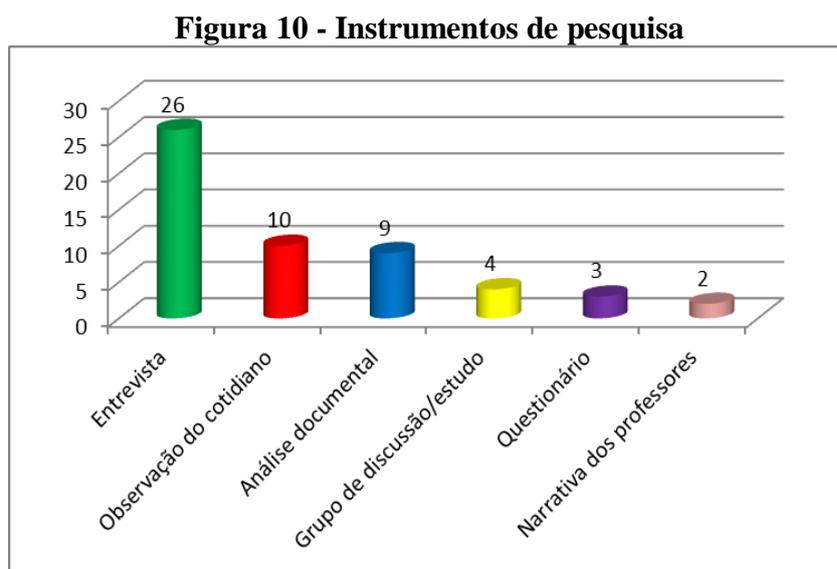


Fonte: Dados da pesquisa coletados na pesquisa bibliográfica

<sup>18</sup> Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2011), há 118 Programas de Pós-Graduação existentes no Brasil: 48 na região sudeste, 33 na região sul, 17 na região nordeste, 15 na região centro-oeste e 5 na região norte. (Dados atualizados em 21/03/2012).

Verificamos a escassez de trabalhos relacionados com o brincar e a transição escolar, indicando a necessidade de estudos mais frequentes dentro das pesquisas científicas sobre estes temas.

Quanto a questões metodológicas, todos os trabalhos adotaram a abordagem qualitativa em pesquisa. Em relação aos instrumentos, apresentamos na figura 10 a sua distribuição, ressaltando, porém a utilização de diversas combinações deles em vários trabalhos analisados.



Fonte: Dados da pesquisa coletados na pesquisa bibliográfica

Como podemos verificar, o procedimento de entrevistas foi o mais frequente, num total de 26 ocorrências, assim distribuídas de acordo com os participantes: 15 com professores, 5 com gestores (coordenadores, diretores, supervisores), 5 com alunos e 1 entrevista coletiva com professores. Embora, de nossa perspectiva, não haja dúvidas de que a realização de entrevistas constitui-se num recurso extremamente importante, em algumas situações parece-nos imprescindível que ele seja atrelado a outros instrumentos. Por exemplo, como poderemos esclarecer mais adiante, este é o caso de trabalhos que tenham como objetivo identificar o grau de importância atribuído por docentes às atividades lúdicas para as crianças de seis anos; nestes casos, a afirmação desta importância nem sempre se faz acompanhar de práticas em que as brincadeiras sejam, efetivamente, valorizadas, ressaltando-se, assim, a necessidade de observações das rotinas escolares. Consideramos importante, ainda, destacar a baixa frequência com que se incorporou a voz dos alunos, mantendo-se a tendência de privilegiar adultos como informantes confiáveis.

O objetivo desta pesquisa bibliográfica foi cotejar as prescrições propostas nos documentos orientadores da implantação/implementação do EF e sua materialização (ou não) em realidades concretas. Em nosso trabalho analítico, destacamos três aspectos mais relevantes que compõem estas prescrições (dentre outros que podem ser encontrados nos documentos) e buscamos analisar de que modo as pesquisas evidenciaram o seguimento destes na organização do novo EF (nas instituições ou redes analisadas) ou limites e dificuldades para tal. Extraímos dos documentos “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004b), “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa” (BRASIL, 2006c) e “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009d) os seguintes aspectos: os nove anos de trabalho escolar, o currículo dos anos iniciais de escolarização e questões relativas à alfabetização e ao letramento.

A seguir, apresentaremos os resultados das pesquisas analisadas em relação a cada uma destas categorias.

- **Os nove anos de trabalho escolar**

A importância de se considerar o novo EF em sua totalidade e não focalizar apenas o 1º ano é explicitado em vários pontos dos documentos analisados, afirmando-se que: “Implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva necessariamente a repensá-lo no seu conjunto.” (BRASIL, 2004b, p.18) já que “[...] um novo Ensino Fundamental requer um currículo novo.” (BRASIL, 2009d, p.14).

Na prática, as pesquisas que se dedicaram a analisar esta questão, indicaram que: “As mudanças [quando ocorreram] não se estenderam para as demais turmas; [o novo currículo] não foi pensado no conjunto dos nove anos de trabalho escolar, somente no primeiro ano, na turma a ser incluída [...]”.(ANTUNES, 2010, p.158). O mesmo foi verificado na pesquisa de Sinhori (2011), que sinalizou ínfima mudança curricular e circunscrita ao 1º ano de escolaridade.

Embora as pesquisas tenham sido realizadas a partir de problemas e procedimentos metodológicos distintos, foi unânime o reconhecimento de que o EF foi implantado com muitas dificuldades e/ou precariedade quanto à reorganização dos espaços, tempo, atividades, estratégias pedagógicas, recursos materiais etc., permanecendo com praticamente a mesma estrutura típica do modelo de seriação em extinção. Ou seja, na prática, considerando-se os resultados dos estudos analisados, observou-se, largamente, a manutenção do mesmo

currículo, das mesmas atividades e estratégias de ensino. Além disso, a organização curricular, segundo alguns pesquisadores, se apresentou de maneira fragmentada e privilegiando as disciplinas de forma isolada (RODRIGUES, 2008), com propostas ambíguas, marcadas pela provisoriedade (BONAMIGO, 2010), falta de intencionalidade docente (SOUZA, 2007) e improvisação (BUENO, 2010).

Portanto, consideramos que a ampliação do EF se concretizou, via de regra, sem o necessário planejamento e construção de condições de atendimento às crianças que nele ingressaram e que as transformações ocorreram, prioritariamente, no âmbito administrativo, frequentemente restrito às matrículas das crianças de seis anos nesse nível de ensino. Há, nos trabalhos pesquisados, fartas indicações de que as mudanças em relação aos recursos humanos, físicos e materiais foram bastante tímidos.

- **O currículo dos anos iniciais de escolarização**

A importância de se levar em conta particularidades da criança de seis anos que passa a fazer parte do EF, reconhecendo-a como um ser singular, dotado de características e necessidades específicas é bastante enfatizada nos documentos publicados pelo MEC:

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2004b, p.19).

Por assumirmos a Teoria Histórico-cultural como fundamento teórico cabe, neste ponto, ressaltarmos que, de nossa perspectiva, as características das crianças não são universais e sim resultantes das condições culturais, sociais e históricas em que nascem e se desenvolvem. Mantivemos, porém, o modo como as questões relativas ao trabalho com as crianças de 6 anos são apresentadas nos documentos analisados por estarmos de acordo com a tese de que é muito importante refletirmos sobre o que será oferecido a elas, do ponto de vista do cotidiano pedagógico.

Depreende-se pelos documentos do MEC que as práticas pedagógicas voltadas às crianças de seis anos devem assegurar-lhes o direito de brincar e de viverem, plenamente, múltiplas experiências que, cultural e historicamente, construímos para a infância. Dos 25 trabalhos pesquisados, 20 (80%) indicaram a escassez de atividades lúdicas no espaço escolar e reconheceram a relevância de sua inserção na rotina das crianças (ABREU, 2009;

ALBRECHT, 2009; ANTUNES, 2010; ARAÚJO, 2008; BARBOSA, 2009; BONAMIGO, 2010; BUENO, 2010; CAPUCHINHO, 2007; COSTA, 2009; DANTAS, 2009; FURTADO, 2009; GEBIEN, 2011; MOTA, 2010; NEVES, 2010; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2008; SILVA, 2008; SINHORI, 2011; TENREIRO, 2011; ZINGARELLI, 2009). Nos 5 trabalhos restantes (20%), a atividade lúdica não foi mencionada porque o foco das pesquisas estava relacionado, mais consistentemente, com questões relativas à apropriação da leitura e da escrita, através de atividades de alfabetização e de letramento (CARNEIRO, 2006; GARCIA, 2010, SCHEFFER, 2008; SOUZA, 2007; TASCA, 2011).

Em relação à percepção dos docentes que participaram de parte das pesquisas sobre a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento psicológico da criança, a maioria dos pesquisados reconheceu sua relevância; apesar disso, ela foi pouco presente no cotidiano das escolas de EF, sendo a falta de tempo indicada como o principal fator responsável por esta limitação (ALBRECHT, 2009; TENREIRO, 2011). Além disso, nos casos em que foram registradas brincadeiras no dia-a-dia de turmas de primeiros anos, houve fortes tendências de serem tratadas apenas como atividade para “passar o tempo” (ZINGARELLI, 2009) ou como recurso pedagógico, isto é, como uma estratégia para ensinar conteúdos escolares (CARNEIRO, 2006). A falta de tempo é o principal fator que os professores apontam para justificarem o fato de não desenvolverem as atividades lúdicas e indicam problemas nas concepções que possuem em relação a essa atividade.

Contraopondo a esse descaso, na Teoria Histórico-Cultural, o brinquedo: “[...] se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento infantil. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo”. (VYGOTSKY, 2000, p.117). Estas ambiguidades na maneira pela qual o conceito de atividade lúdica é tratado foram identificadas também no fato de as brincadeiras serem referidas em projetos políticos-pedagógicos (PPs) de algumas unidades escolares e no discurso docente como fundamentais para o desenvolvimento infantil e, na prática, esta atividade não ser realizada ou ocorrer de modo bastante tímido. Além disso, inconsistências ou fragilidades nos argumentos de professoras sobre a importância da brincadeira foram identificadas em alguns trabalhos:

[...] as professoras, em sua maioria, não souberam explicar porque julgavam ser importante o papel da brincadeira no ambiente escolar. Inclusive, a brincadeira foi apontada em vários discursos como atividade antagônica ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. (ARAÚJO, 2008, p.107).

Afirmações deste tipo dão pistas da existência de aspectos importantes de serem abordados em contextos de formação de professoras. Outras questões apontadas pelas professoras como fatores que dificultaram/impediram a construção de um cotidiano escolar diversificado relacionam-se com pressões advindas de várias instâncias:

**Professora Joana:** [...] *no fim fica entre a cruz e a espada. Por que tu defendes a criança, no sentido de preservar a sua infância, nós os professores do primeiro ano, e somos cobrados pelos nossos colegas se alunos não sair [...] escrevendo e lendo* (ANTUNES, 2010, p. 147).

**Professora Cristina:** *Me sinto pressionada a dar mais coisas, a alfabetizar, porque a escola do Estado está reprovando os alunos.* (ARAÚJO, 2008, p.84).

**Professora Margarida:** *Você sabe que vai ser cobrado, que vai ter comparação. Cobrança geral, dos pais, da outra escola, que vai logo perguntando de quem a criança era aluna, etc.* (ARAÚJO, 2008, p.111).

Além do registrado acima, outros excertos das teses e dissertações são exemplares para compreendermos a pluralidade de problemas implicados na proposta de enriquecimento curricular:

[a] professora manifestou que [...], cotidianamente, recebia reclamações de outros profissionais da escola. Essas reclamações, segundo a professora, apresentavam-se ora por estar incomodando as outras turmas ao fazerem avaliações devido aos “barulhos”, ora por estar sujando o chão da escola ao deixar os seus alunos desenharem no chão (amarelinha, jogo da velha, esquema corporal e outros) ou levá-los em locais que os mesmos sujavam os pés (grama, terra) e espalhavam pela escola, além de manusear materiais que sujavam a sala de aula (tintas, massas de modelar, preparação de receitas comestíveis). (ABREU, 2006, p.106/107).

De fato, os professores estão inseguros em relação ao trabalho a ser desenvolvido no interior das classes do 1º ano. Alguns evidenciam a questão da alfabetização como exigência da Secretaria de Educação e apontam que, com a Provinha Brasil e as avaliações externas realizadas pelo Município, acabam funcionando como um currículo a ser trabalhado com as crianças. (TENREIRO, 2011, p.155-156).

Percebemos a dificuldade da professora em inserir práticas lúdicas no cotidiano da sala de aula [...]. Porém, reconhecemos que as famílias das crianças podem vir a ser um grande entrave, pois na maior parte das vezes, elas, de fato, exigem que a escola privilegie as práticas tradicionais [...] (BARBOSA, 2009, p.58).

Um dos objetivos da ampliação do EF para nove anos foi o de expandir as experiências e aprendizagens proporcionadas para as crianças, como se pode verificar na transcrição abaixo:

Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o

desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. (BRASIL, 2006c, p.9).

Apesar dessa diretriz oficial, os trabalhos que analisamos evidenciaram que o currículo dos anos iniciais manteve-se praticamente igual ao das primeiras séries do sistema anterior, com ênfase radical nas atividades de alfabetização, como veremos a seguir.

- **A questão da alfabetização e do letramento**

Em nossa pesquisa bibliográfica, 18 dos trabalhos analisados (72%) foram unânimes em identificar que nos anos iniciais do EF o tempo é preenchido, quase que exclusivamente, com atividades de alfabetização e letramento, sobretudo as de primeiro tipo (ALBRECHT, 2009; ARAÚJO, 2008; BARBOSA, 2009; BONAMIGO, 2010; BUENO, 2010; CAPUCHINHO, 2007; CARNEIRO, 2006; COSTA, 2009; DANTAS, 2009; GEBIEN, 2011; NEVES, 2010; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2008; SILVA, 2008; SOUZA, 2007; TASCA, 2011; TENREIRO, 2011; ZINGARELLI, 2009). A preocupação intensa dos educadores com atividades nestas esferas do conhecimento humano, frequentemente se materializa na obrigatoriedade de alfabetizar as crianças aos seis anos de idade (ARAÚJO, 2008; CAPUCHINHO, 2007, DANTAS, 2009). Uma única exceção foi registrada na pesquisa de Sinhori (2011), que informou que o currículo de um primeiro ano foi construído com base nos eixos apresentados no Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Para além desta priorização de práticas de alfabetização no cotidiano escolar, há algumas questões sobre os modos como elas foram realizadas que merecem ser problematizadas. Os documentos do MEC que analisamos, alinhados aos modelos mais largamente assumidos como paradigmas para a alfabetização e o letramento, prescrevem que as práticas nestas esferas de conhecimento devem ser inseridas considerando os contextos sócio-culturais dos aprendizes, de modo a tornarem-se significativas para as crianças: “As instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos.” (BRASIL, 2004b, p.21). Porém, em várias pesquisas, verificou-se uma realidade na qual a leitura e a escrita são trabalhadas, prioritariamente, como transcrição gráfica de sons e não como um processo de comunicação humana (BARBOSA, 2009) e onde a cobrança sobre o domínio do sistema

alfabético prevalece sobre o trabalho com o significado e os sentidos dos textos escritos (SCHEFFER, 2008).

As atividades desenvolvidas em sala de aula foram, via de regra, do tipo que se costuma denominar como tradicionais: treinos, cópias e repetições, com exercícios de reprodução e memorização focadas na aprendizagem sequenciada de letras, sílabas, palavras, frases e textos (ARAÚJO, 2008; BARBOSA, 2009; COSTA, 2006; SANTOS, 2008; SILVA, 2008). Na pesquisa de Carneiro (2006) e Neves (2010) evidenciou-se que as atividades iniciais realizadas com crianças do 1º ano eram tipicamente características do período preparatório de alfabetização, com privilégio de atividades de coordenação motora e na pesquisa de Tasca (2011) a utilização de cartilhas.

Em outras palavras:

Nessas produções escritas [...] ficam excluídos os conhecimentos anteriores da criança sobre a linguagem, bem como o contexto familiar e social de onde ela vem, ilustrando o processo de des-aprendizagem da função social da escrita. (SCHEFFER, 2008, p.111).

É muito importante que o trabalho visando à alfabetização das crianças nos anos iniciais do EF contemple os seus conhecimentos prévios, o ambiente sociocultural, a diversidade textual, o reconhecimento da função social dos textos, dentre outras questões, compondo um trabalho pedagógico rico e contextualizado, pois a aprendizagem significativa depende da qualidade das experiências e interações vividas pelas crianças em seus ambientes sociais. Na pesquisa de Rodrigues (2008), os docentes entrevistados reconheciam a importância da função social do texto, bem como a necessidade da participação do aluno e a concepção da apropriação da escrita como um processo construtivo; mas, no cotidiano, ainda repercutiam práticas tradicionais. O mesmo foi encontrado na pesquisa de Silva (2008), em que se registrou que apesar de a professora participante do estudo inserir em seu trabalho diferentes gêneros textuais, o ensino-aprendizagem das letras foi à dimensão pedagógica mais enfatizada. Já a pesquisa de Garcia (2010) revelou que o trabalho de produção textual ocorria de modo descontextualizado, com destaque para os aspectos gramaticais e ortográficos dos textos; o mesmo panorama foi apontado por Capuchinho (2007).

Em linhas gerais, observamos que a alfabetização é demarcada pela concepção tradicional de ensino e as práticas pedagógicas se fundamentam na reprodução e memorização, postas de maneira hierárquica, autoritária e verticalizada, pressupondo e/ou contando com a passividade das crianças (BARBOSA, 2009; SOUZA, 2007). Na pesquisa de

Souza (2007) e Antunes (2010) o professor utilizava recursos disciplinadores e ameaçadores para controlar os alunos e promover a obediência dos mesmos. Logo, a interação, a criticidade e a autonomia, tão amplamente difundidas como valores a serem respeitados e estimulados nos planos educacionais, parecem ser, na prática, pouco explorados e/ou valorizados.

Em síntese, contrariamente ao que se propõe nos documentos oficiais, a grande maioria dos trabalhos pesquisados indicou ter encontrado nos *lóci* de investigação preocupação exacerbada com a alfabetização dos alunos, mantendo intactos conteúdos e procedimentos da 1ª série do EF de oito anos, criticados há décadas. Desconsidera-se, portanto que:

É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino. (BRASIL, 2006c, p.9).

O simples acesso da criança à escolarização não assegura a qualidade do ensino, assim como a obrigatoriedade do novo EF não legitima as mudanças necessárias, visto que a implantação e implementação não sinalizaram – nos contextos investigados pelas teses e dissertações que analisamos - impactos significativos sobre o cotidiano escolar, embora se tratasse de uma nova realidade, o que, em princípio, poderia favorecer a materialização de inovações. Certamente, não se pode desconsiderar medos, dúvidas, angústias e inseguranças experimentadas pelos profissionais ao lidarem com novas proposições EF (ARAÚJO, 2008; CAPUCHINHO, 2007; DANTAS, 2009; FURTADO, 2009; SOUZA, 2007; TENREIRO, 2011) e as possíveis resistências às mudanças (BUENO, 2010). A organização do EF de nove anos exige refletir sobre gestão, infraestrutura, tempo, espaço, currículo, recursos, estratégias educacionais e formação e apoio aos professores, já que mudanças das práticas pedagógicas somente podem ocorrer quando precedidas e acompanhadas por debates incisivos sobre o assunto, realizados coletivamente.

As pesquisas analisadas indicaram que os processos de implantação e implementação do EF de nove anos não foram acompanhados por mudanças e adaptações da infraestrutura, do tempo, do espaço, dos recursos e do currículo, permanecendo praticamente as mesmas que as do EF de oito anos, em várias unidades escolares, de várias regiões do Brasil.

Analisar as 25 pesquisas em conjunto, permitiu-nos evidenciar que as dificuldades enfrentadas em cada contexto local, de unidades escolares pertencentes a diferentes municípios e redes são similares, em perspectiva nacional. Salientamos, por isso, a relevância da pesquisa bibliográfica que permite entretecer resultados “parciais”, típicos de pesquisas qualitativas das modalidades estudo de caso, pesquisas etnográficas etc., que trazem importantes contribuições para o entendimento, em profundidade, de realidades específicas, mas que não permitem, em si, compreender o grau de generalidade de seus achados. Apenas quando se evidencia a recorrência dos resultados em contextos díspares é que podemos perceber a abrangência das dificuldades que vem sendo enfrentadas para a implementação do novo EF.

É relevante indicar que esta realidade também foi constatada na pesquisa de Nogueira e Peres (2011), apresentada na 34ª Reunião Anual da Anped, em que as autoras realizaram um levantamento de trabalhos aprovados e publicados em anais dos principais eventos científicos da área da Educação no Brasil (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, Congresso de Leitura do Brasil-COLE e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE) e concluíram que:

Apesar da orientação do MEC para que o trabalho no 1º ano seja permeado pelo lúdico, as pesquisas revelam que a centralidade é a alfabetização no sentido restrito da língua [...] A brincadeira é vista como menos importante, e muitas professoras têm dificuldade em realizar um trabalho pedagógico que considere a infância como um espaço de brincar. (NOGUEIRA, PERES, 2011, p.10).

A organização curricular segue, ainda, o formato disciplinar e fragmentado e no cotidiano escolar prevalece à utilização de atividades mecânicas e repetitivas voltadas para memorização de informações, sobretudo as referentes à alfabetização; as atividades lúdicas e/ou outras práticas inovadoras para a cultura escolar do EF, nos melhores casos, são colocadas em planos marginais no dia-a-dia das crianças nas escolas.

Neste ponto, vale a pena ressaltar que as contribuições da diversificação de atividades não se resumem apenas à questão de prover um cotidiano diferente do que caracterizava o antigo segmento do Ensino Fundamental. A título de exemplo, algumas considerações sobre a inclusão de atividades lúdicas, no que diz respeito, mais especificamente, aos jogos de faz de conta e seus possíveis impactos sobre o desenvolvimento infantil parecem-nos pertinentes.

Neste tipo de brincadeira, caracterizada pela situação imaginativa, pelas representações dos objetos, das ações, de papéis e das relações com os outros, a linguagem se manifesta de diferentes maneiras, por meio de gestos, palavras, dramatizações. A linguagem

oral se desenvolve progressivamente, valendo a pena lembrar, com Góes (2000a, p.3) que: “A linguagem constitui e é constituída por elaborações a respeito das vivências cotidianas e das situações virtuais”. Portanto, nas situações imaginárias o desenvolvimento da linguagem é potencializado em múltiplas dimensões, já que “[...] as falas das crianças permitem a orientação das ações e regulação do intercâmbio de parceiros” (GOÉS, 2000a, p.4).

Em outras palavras, o jogo do faz de conta possibilita o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo, podendo favorecer, positivamente, o processo da construção da linguagem oral e escrita, peças-chave nos processos de aprendizagem escolar. Na mesma direção, Rocha (2009, p.205) destaca que no jogo de faz de conta:

[...] desenvolvem-se os processos psicológicos mais importantes no processo de humanização do homem, com especial ênfase para a independência do campo perceptual imediato, a capacidade de operar no plano simbólico, a apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo, a linguagem e a imaginação.

O panorama desenhado por diversas pesquisas a respeito das contradições nas formas pelas quais a atividade lúdica é concebida e trabalhada apontam a necessidade de se investir em oportunidades de estudo e de formação dos profissionais das escolas.

A falta de planejamento, de envolvimento e formação dos docentes e de garantia das condições materiais necessárias para a realização de mudanças, que caracteriza(ra)m o cenário de implantação/implementação do EF, reproduz o que outros estudos indicam ser recorrente no panorama nacional, em perspectiva histórica: discrepâncias entre o discurso das políticas públicas educacionais e o provimento das condições necessárias para sua materialização no cotidiano escolar, fartamente registradas nos momentos de implantação de outras determinações oficiais, tais como a adoção do sistema de ciclos, de progressão continuada, entre outras.

Sabe-se que a oferta da qualidade de ensino está associada, em larga medida, ao trabalho docente. É preciso formar, orientar, apoiar e, sobretudo, valorizar esse profissional, para que ele se conscientize cada vez mais de seu papel na educação das crianças e encontre condições concretas para exercê-lo.

A falta de condições materiais associadas à insegurança e despreparo docente remete à necessidade da oferta de condições e recursos, além de investimentos maciços na formação inicial e continuada para que esses profissionais encontrem terreno favorável de modo a poderem colaborar para a construção de uma educação de qualidade. E estas ações, decididamente, não são de responsabilidade de cada professor ou de cada unidade escolar.

Antes, encontram-se aqui implicadas, também, as responsabilidades das esferas públicas. Estas asserções são feitas pelos próprios representantes do poder público, quando dizem que:

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente [*sic*], da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infra-estrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar (BRASIL, 2009d, 11).

Estas questões finais permitem-nos problematizar que se, em parte, as escolas pesquisadas são responsáveis pelos problemas evidenciados nas pesquisas que se debruçam sobre a implementação do novo EF, estes resultados são também consequência da forma pela qual o poder público prescreve, mas não provê. Os resultados indicam, portanto, a necessidade de debates sobre qual é, de fato, nosso projeto para a educação da infância.

## **2 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

O EF ampliado promoveu a inserção da criança de seis anos nesse nível de ensino, cabendo aos pais realizar a matrícula de seus filhos e aos governos garantir a existência de vagas para todos. O ingresso antecipado (comparativamente ao que ocorria no sistema anterior) traz para os profissionais da educação mudanças em relação às práticas pedagógicas, de modo a assegurar que o EF seja um bom contexto para a infância. Sendo assim, conhecer a criança e suas especificidades torna-se um aspecto crucial, em especial no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicológico.

Estas asserções, que podem até parecer simples e/ou óbvias, na realidade implicam em grandes e persistentes debates que se ocupem em responder: o que são as especificidades da criança de 6 anos? As respostas a esta questão variarão (bastante) dependendo do modelo teórico que as fundamente. Exploraremos este aspecto no tópico a seguir, colocando em destaque os aportes da teoria histórico-cultural.

### **2.1 O desenvolvimento infantil e o ingresso na escola na perspectiva histórico-cultural**

Em abordagens naturalistas, a maturação é considerada a principal via responsável pelo desenvolvimento humano, entendendo-se este processo como um fenômeno natural, previsível e semelhante em todas as pessoas, caracterizado por estágios pré-estabelecidos, universais e lineares. Nessa perspectiva é concebível supor que uma criança da pré-história passe pelos mesmos estágios de desenvolvimento que uma criança nos dias atuais, ignorando-se os aspectos social, cultural, histórico e evolucionário da espécie, das sociedades, das culturas e de cada sujeito nelas inseridos.

Em contrapartida, sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é compreendido como o processo de domínio progressivo das formas culturais de funcionamento psicológico, fruto das relações sociais; é, portanto, um fenômeno histórico e contextualizado dentro de cada cultura:

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. (VIGOTSKI, 2009, p.8).

As pessoas fazem parte de uma cultura e os conhecimentos adquiridos, formas de pensar e agir, os valores que farão parte de seu funcionamento psicológico se constituirão a partir de sua inserção nesse contexto. Nas palavras de Luria (1991, p.72), “A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações”.

É na relação com o outro que os sujeitos se constituem, o que, obrigatoriamente, implica a ideia de que o desenvolvimento não está atrelado à mera inserção do sujeito numa determinada cultura; para a “assimilação histórico-cultural”, se faz *mister* o que Leontiev (1978) chama de ação ativa do sujeito no mundo e ela, necessariamente, far-se-á por meio das relações sociais.

Vygotski (1996, p.36, tradução nossa<sup>19</sup>) afirma que cultura é parte integrante da natureza humana, embora o autor não desconsidere as características orgânicas: “Ambos os planos do desenvolvimento – o natural e o cultural - coincidem e se amalgamam um com o outro”. Portanto, é preciso desmistificar que na Teoria Histórico-Cultural defenda-se a exclusividade da dimensão sociocultural no desenvolvimento, em detrimento dos fatores orgânicos.

Conforme esboça Rocha (2005, p.37), fundamentada em Vigotski:

O processo de desenvolvimento humano implica, portanto, o fato de o indivíduo ser capaz de ultrapassar duas outras dimensões que participam de sua formação: suas características naturais, inscritas nos programas hereditários com todas as influências de caráter biológico, e sua experiência particular, individual; implica passar a ter seu comportamento e desenvolvimento regulado segundo as leis histórico-culturais [...]. Ao destacar o valor da socialização, não se pretende passar a conceber a atividade da criança como determinada exclusivamente pela intervenção da esfera social, desconsiderando-se a importância de seu desenvolvimento biológico.

Góes (1991, p.20), a respeito da natureza social do desenvolvimento psicológico, e da asserção de que o plano intrasubjetivo se constitui a partir do intersubjetivo, diz que “[...] não é o plano do outro, mas o da relação com o outro”. É a concepção do sujeito interativo que junto com o outro apreende a cultura - fruto de construções e experiências das gerações passadas, pela re(significação) e re(construção) dos saberes. Os excertos a seguir demonstram claramente a extrema importância das dimensões social e cultural:

---

<sup>19</sup> Todas as citações retiradas do texto em espanhol foram traduzidas por nós; portanto, nas citações posteriores, optamos em suprimir a expressão “tradução nossa” para evitar a repetição.

Ao falar de desenvolvimento cultural da criança nos referimos ao processo que corresponda ao desenvolvimento psíquico que se produz ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. (VYGOTSKI, 1995, p.35).

Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (SIRGADO, 2000, p.51).

[...] o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas - com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. (MELLO, 2004, p.136).

Nestes excertos estão presentes a dialética da constituição humana e a explicitação de que esta condição acontece dentro de uma cultura, na qual o “homem aprende a ser humano”. O desenvolvimento humano depende das condições biopsicológicas do sujeito e de sua interação com o mundo cultural e social. O caráter histórico-dialético é vital para compreender o desenvolvimento humano, pois, conforme Vygotski (1995), as apropriações socioculturais formam o psiquismo, repercutem em cada criança, dentro de determinado tempo e cultura, em intensidades diferentes; ao mesmo tempo, as crianças atuam ativamente neste contexto sócio-cultural, contribuindo, nas suas relações com os adultos, para que nele ocorram transformações.

Embora em trabalhos da teoria Histórico-cultural seja possível encontrar sistematização das mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital, ou seja, esforços de periodização do desenvolvimento, os períodos destacados são demarcados por atividades culturalmente situadas e não por características decorrentes de maturação biológica, como ocorre nas vertentes naturalistas da Psicologia.

Na Teoria Histórico-Cultural, a periodização do desenvolvimento infantil não pode ser vista como algo linear, universal e/ou homogêneo. Os períodos possíveis são determinados pelo meio, ou, dito de modo mais preciso, por aquilo que o autor chamou de situação social do desenvolvimento, compreendida como:

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1996, p.264).

É a *situação social de desenvolvimento* – determinada pelas relações da criança com o seu meio-, que vai conduzir o curso de transformações pelas quais todo sujeito passa. Por isso,

o autor enfatiza a necessidade de conhecer, em cada idade, como surgem e evoluem nessa situação social *novas formações*, que promoverão mudanças significativas sobre a personalidade consciente da criança e seu desenvolvimento posterior:

Entendemos por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem primeiro em cada idade e determinam, o aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interior e exterior, todo o curso de seu desenvolvimento em um período determinado. (VYGOTSKI, 1996, p.254).

O surgimento de uma nova formação implica e decorre de mudanças radicais da relação da criança com o meio e consigo mesma, resultando em um novo período de desenvolvimento. Porém, estas mudanças não ocorrem por simples acúmulo de novas capacidades de modo progressivo e harmônico. Há sempre tensões imbricadas nestas transformações, já que segundo a *lei fundamental da dinâmica das idades*, as forças internas são geradas pela necessidade de mudança/pela constituição de novos interesses que, por sua vez, são determinados pelas condições concretas da vida, pois “Os interesses não são adquiridos, são desenvolvidos.” (VYGOTSKI, 1996, p.18).

Neste ponto, é importante destacar que, segundo propõe Vigotski, o aparecimento de uma nova formação entrelaçada com o surgimento de uma nova situação social é um campo propício para a experimentação de crises<sup>20</sup>. Para exemplificar, a aquisição da capacidade de falar, provoca a crise do 1º ano: a situação social anterior, caracterizada pela estrutura sensorio-motora é destruída porque, a partir da fala, a situação social de extrema dependência do bebê em relação ao adulto será radicalmente mudada, transformando suas relações com os outros (através da comunicação pela fala) e consigo mesma (inaugurando novas possibilidades de consciência dos fatos, dos outros e de si mesma).

Desse ponto de vista, a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que se encontra na mudança do momento essencial que

---

<sup>20</sup> O conceito de crise é bastante complexo e, de nossa perspectiva, carece de maiores aprofundamentos na literatura científica. Há, inclusive, necessidade de tornar mais preciso o uso do termo e variações que aparecem nos textos dos autores fundadores do modelo teórico em foco. Por exemplo, se em Vigotski (VYGOTSKI, 1996b, p. 366) as crises são indicadas como parte constitutiva, produtiva e inescapável do desenvolvimento, conforme podemos ler no seguinte trecho “A *idade escolar, como todas as idades, começa por uma etapa de crise ou virada, descrita pelos cientistas antes que as demais, como a crise dos sete anos*, em Leontiev (1978, p.296) o uso do termo crise ganha outros contornos: “Na realidade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efectuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efectuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido de educação dirigida”.

determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivações, que são os motores de seu comportamento. (VYGOTSKI, 1996, p.397).

Para Vygotski (1996) no curso do desenvolvimento infantil, a criança passa por momentos estáveis, marcados por pequenas mudanças num longo período de tempo e por períodos de crises, que ocorrem nas passagens de um estágio de desenvolvimento para outro, marcadas por rupturas e transformações bruscas num curto prazo de tempo, pontos de viragem que são imprescindíveis para o desenvolvimento humano.

Na abordagem histórico-cultural, as crises têm sentido produtivo e se manifestam com a passagem de uma etapa para outra em virtude de necessidades internas – porém, ressalta-se que estas são geradas pelas condições externas-, conduzindo à mudança de interesses e da atividade principal da criança. Esta concepção permite a Vygotski afirmar que “O desenvolvimento não interrompe jamais seu trabalho criativo e até nos momentos críticos se produzem processos construtivos” (VYGOTSKI, 1996, p.259).

A necessidade de mudança provocada por novas condições e novas exigências culturais e sociais é que orientam a mudança de um período de desenvolvimento a outro, decorrendo disso a formação de uma nova estrutura da personalidade e da atividade da criança. Os trabalhos de Leontiev (2001b) e Elkonin (1998) dão ênfase para o conceito de atividade e os referidos autores afirmam que cada estágio do desenvolvimento é marcado por uma *atividade principal*: “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 2001b, p.65).

A atividade principal, então, será aquela que organizará a forma central de relação da criança com o meio em que vive. A atividade principal está relacionada com aspectos qualitativos e não quantitativos: não é considerada principal a atividade de que a criança mais se ocupa, mas a que promove as mais importantes mudanças na personalidade infantil.

Vygotski (1996), Leontiev (2001b) e Elkonin (1998) afirmam que o ingresso na escola constitui um momento de passagem de um período de desenvolvimento para outro: para a criança pré-escolar a atividade principal é a *brincadeira/jogo de papéis*, que vai cedendo lugar às *atividades de estudo*, que promovem a reorganização do pensamento, das ações e das relações da criança. Sendo assim, podemos ressaltar que o início da vida escolar para os fundadores da Psicologia Histórico-cultural é um marco em seu processo de desenvolvimento.

Na Teoria Histórico-Cultural, a atividade de faz de conta<sup>21</sup> é uma excelente via para construção de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), pois nas brincadeiras:

[...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p. 117).

Para o referido autor e também para Leontiev e Elkonin, é por meio deste tipo de jogo que a criança desenvolve os processos psicológicos mais importantes do desenvolvimento infantil. No fazer de conta que um objeto é algo ou ao assumir um papel, a criança imagina, socializa, emociona(-se), cria, atribui novos significados, constrói regras, apropria-se da cultura, da linguagem e do pensamento. Os excertos abaixo indicam esses benefícios:

O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p.108).

O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p.113).

A criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. (VYGOTSKY, 1998, p.118).

[...] em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança (ELKONIN, 1998, p.407).

O desenvolvimento do assunto dos jogos infantis está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimento da criança, com o aumento de sua experiência da vida e com a aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da vida dos adultos (ELKONIN, 1998, p. 513).

Constatamos, então, através destas passagens, a importância do jogo de faz de conta sobre o desenvolvimento da criança. Atualmente, esta criança ingressa aos 6 anos no EF. Este ato, aparentemente simples, coloca em foco uma questão: o que ocorre quando se sobrepõe a um período em que a atividade lúdica ainda ocupa um importante lugar em sua vida.; novas exigências configuradas por atividades sistemáticas e formalizadas de estudo?

É importante frisar que o modo como se vivencia a mudança de atividades principais e os efeitos dela para o desenvolvimento dependem da forma como os adultos trabalham-na, ou seja, das mediações (LEONTIEV, 2001b). É pelas interações e mediações do outro que as vivências são produzidas, caracterizando formas múltiplas de relação meio/personalidade.

---

<sup>21</sup> Também conhecido como jogo de papéis, jogo simbólico, jogo dramático, jogo sociodramático.

A mediação é um processo que envolve a relação Outro-Eu, concretizada especialmente pela linguagem, promovendo o desenvolvimento cultural. Conforme define Vigotsky (1995, p.350):

[...] o desenvolvimento das funções psíquicas concretas e as formas de conduta são um processo dramático de conversão de suas formas naturais em culturais, que se desenvolvem na comunicação de crianças com adultos sobre a base da mediação deste processo graças à linguagem.

Como um processo, a mediação constitui a relação entre os sujeitos e a cultura, os sujeitos entre si, os sujeitos e seus processos psicológicos. Ela não ocorre pela mera presença física, mas pela participação do outro e do próprio sujeito no processo, que se efetiva por meio dos objetos, dos instrumentos, da palavra. Sirgado (2000, p.65), fundamentado nesse princípio, argumenta que:

Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento.

A mediação social possibilita o acesso da criança aos bens culturais, às pessoas e, progressivamente, a constituição do plano intrasubjetivo. O mesmo autor, se apropriando das contribuições vygotskianas, explica que o desenvolvimento cultural acontece por meio de três estágios: (i) *desenvolvimento em si*, configura-se como a condição anterior do estado de cultura, dado biologicamente; (ii) *desenvolvimento para os outros*, etapa da imersão do sujeito na cultura, quando adquire significação para o outro; (iii) *desenvolvimento para si*, momento da constituição cultural do sujeito, que emerge quando a significação que os outros dão ao em si torna-se significativo para a própria pessoa. A construção do sujeito cultural é decorrente de processos de significações do sujeito sobre o mundo em que o outro também constrói essa significação (PINO, 2005).

A mediação é um fator determinante para o enfrentamento de períodos críticos, durante os quais a criança poderá atribuir novos sentidos ao mundo e a si própria:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de

múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. (SMOLKA, 2004, p.12)

Na escola, as mediações deverão ser intencionalmente produtivas, instigando a criança à resolução de problemas e conflitos pessoais. As adaptações promoverão a vivência da crise de maneira mais produtiva possível, favorecendo o desenvolvimento psicológico. Assumimos que escola deveria abordar a questão da transição escolar, promover adaptações não para acomodar as crianças à nova realidade, mas por ser um período crítico e altamente produtivo e importante do desenvolvimento infantil, contribuir para que a haja tomada de consciência pela criança, que ao pensar, discutir e interagir com o outro, terá seus processos cognitivos e afetivos enriquecidos.

Conforme explícito, sobretudo, no trabalho de Elkonin (1998), o adulto deve promover mediações potentes valorizando a capacidade criadora das crianças, que aprendem umas com as outras brincando, partilhando ideias, sentimentos e opiniões; ou seja, o adulto deve ocupar uma posição privilegiada ao oportunizar estas condições; mais que isso, a realizar também mediações, partilhando formas de brincar de crescente complexidade, também “ensinando-as” a brincarem de outras coisas, de outros modos, de múltiplas maneiras.

O faz de conta é uma atividade promissora tanto na constituição do sujeito quanto no que diz respeito aos modos de enfrentar as crises, contribuindo para que a ruptura transcorsa de maneira mais tranquila. Esta afirmativa se justifica pelo fato de que:

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p.69).

Torna-se redundante o apelo para que haja maior engajamento no âmbito das discussões teóricas e metodológicas em relação à atividade lúdica tanto no contexto da EI quanto no EF, face ao contexto da inserção da criança de 6 anos nesse nível de ensino. Tais discussões são pertinentes diante do contexto da política pública, diante daquilo que queremos (e compreendemos) como educação para a infância, enfim, daquilo que nós educadores assumimos como papel para a formação das nossas crianças. Realizamos mediações condizentes com nossos propalados objetivos educacionais?

## 2.2 A transição escolar nos documentos oficiais

A transição escolar é um aspecto pontuado nos documentos oficiais do MEC:

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização. (BRASIL, 2004b, p.22).

Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas. (BRASIL, 2004a, p.2).

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004b, p.20)

Quanto à primeira assertiva, destacamos que o ambiente escolar não é algo natural à criança, já que não faz parte de sua natureza. Defendemos que tomar como objeto de trabalho a transição, impõe considerar as crianças nesse processo, suas vozes, a sua história percorrida na EI. O terceiro excerto destaca a importância de que as aprendizagens anteriores sejam consideradas como legítimas e possam ser incorporadas à vida na nova escola, de modo que à criança que ingressa no EF sejam oferecidas oportunidades de continuar fazendo aquilo de que gosta e que melhor sabe fazer. Na segunda citação verificamos que a concepção de crise é colocada nos documentos oficiais como algo negativo, alinhada à forma como, tradicionalmente, este conceito é adotado pela Psicologia Tradicional, enxergando a crise como algo traumático, que gera desordem e caos.

Na esteira destes alertas sobre continuidade entre passado, presente e futuro da vida das crianças, há fartas indicações nos documentos publicados pelo MEC sobre a importância de se levar em conta particularidades da criança de seis anos que passa a fazer parte do EF, reconhecendo-a como um ser singular, dotado de características e necessidades específicas. Dentre estas necessidades, a oportunidade de brincar é regularmente sublinhada:

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem

das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2004b, p.19).

Em nossos trabalhos assumimos a Teoria Histórico-Cultural como fundamento teórico e metodológico. Em razão disso, cabe neste ponto ressaltarmos que, de nossa perspectiva, às características das crianças não são universais e sim resultantes das condições culturais, sociais e históricas em que nascem e se desenvolvem, como tivemos oportunidade de abordar no tópico anterior. Sendo assim, segundo nosso entendimento, não se trata, propriamente, de atender a necessidades específicas das crianças segundo sua faixa etária através da programação do cotidiano escolar; a questão é mais radical e pode ser formulada da seguinte maneira: trata-se de decidir que características desejamos que tenham as crianças e, a partir disso, organizarmos o cotidiano escolar incluindo nele atividades promissoras para o desenvolvimento destas. Na organização deste cotidiano, destacamos a importância da atividade lúdica e de um percurso contínuo de aprendizagem.

A Resolução nº 07, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos (BRASIL, 2010c), através de seu Art. 29, ressalva que um percurso contínuo de aprendizagem exige a articulação e continuidade da trajetória escolar e, dentro desta continuidade, destaca o caráter lúdico. No § 1º encontramos a seguinte orientação:

O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

Depreende-se que as práticas pedagógicas devem garantir às crianças múltiplas experiências, cultural e historicamente construídas para a infância; dentre estas, as brincadeiras tem relevância especial. Como explicitam Leontiev (2001b) e Elkonin (1998), a atividade principal da criança pré-escolar<sup>22</sup> é a brincadeira e na escolar (a partir dos 7 anos) são as atividades de estudo, que vão se tornando progressivamente a atividade principal. Então, a atividade lúdica ainda é marcante na vida da criança de seis anos, devendo ser incorporada no cotidiano das crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade.

---

<sup>22</sup> Embora os autores utilizem o termo pré-escola, discurso também presente nas leis e documentos oficiais para distingui-lo da creche, optamos em substituí-lo por Educação Infantil sob o ponto de vista político e ideológico, pois reforça a ideia de que a EI não é escola e por isso é lugar onde se é perfeitamente permitido brincar. Ao nosso ver, a nomeação orienta, em grande medida, as ações, conforme explicita Manguel (2000, p.24): “*A linguagem veste a nudez da experiência [...] e as palavras, os nomes das coisas, dão à experiência sua forma*”.

Parece haver consenso em relação a esta tese, já que uma das prescrições que encontramos para a ampliação do EF contidas nos documentos oficiais (BRASIL, 2004a, 2004b, 2009d) aponta para a importância de se expandir as experiências e aprendizagens das crianças:

Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. (BRASIL, 2006a, p.9).

A alfabetização e o letramento que, preponderantemente, são focos do trabalho pedagógico, devem ser explorados e receber atenção sistemática no trabalho pedagógico, indiscutivelmente, mas é preciso refletir que a constituição humana é mais ampla, mais complexa e mais sistêmica do que a aquisição de uma esfera de conhecimentos específica. Além disso, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, o direito de brincar, assim como o de aprender, devem ser assegurados (KRAMER, 2007).

Na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira de faz de conta<sup>23</sup> é a atividade que promove o aprimoramento dos processos psicológicos mais importantes do desenvolvimento infantil, já que brincando, a criança imagina, cria, interage e apropria-se de aspectos de sua cultura.

Para Vigotski (2009, p.14), a imaginação é “[...] base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica”. Em outras palavras, tudo o que o homem produziu e criou foi fruto de sua imaginação, ressaltando o valor que esse tipo de atividade deve assumir na escola e ser estimulada desde a mais tenra idade. Leontiev (2001 a, p. 122) afirma que o faz de conta conduz: “[...] às mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e, dentro d[o] qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”.

Como uma atividade emancipatória do desenvolvimento infantil, Vygotsky (1998) considera o jogo do faz de conta como propulsor do desenvolvimento proximal da criança e possibilitador da elaboração de novas formas do pensamento, ação e relação social por meio das interações estabelecidas no jogo simbólico.

---

<sup>23</sup> Também conhecida como jogo simbólico, jogo dramático ou jogo de papéis.

Reforçamos a importância que a brincadeira de faz-de-conta assume sobre o desenvolvimento da criança e destacamos o papel do professor em: (i) reconhecer como a atividade principal da criança; (ii) promover espaço e tempo para o brincar; e (iii) ser o mediador nesse processo.

Retomando o conceito de mediação, este implica uma ação recíproca entre o Eu-Outro, coatuantes nesse processo. Existe a tendência de se entender que o conceito de mediação ocorre apenas para o bem, sempre na direção de oportunizar crescimento e aprimoramento das funções psicológicas. Porém, é importante reconhecer junto com Smolka, Góes e Pino (1998, p.155) que:

A formação de identidade se apresenta como um processo complexo pelo qual a criança começa a se posicionar como um indivíduo em oposição aos outros; a formação do EU envolve a afirmação de uma identidade e uma expulsão do outro para fora dessa identidade. Nessa sobreposição de adesões e oposições ao outro como movimentos de aparecimento e formação da consciência individual, identificamos o que pode ser interpretado como textura dramática das relações sociais.

Os referidos autores demonstram que a mediação é cheia de conflitos, que o outro muitas vezes impede o desenvolvimento, que há oposições e todos esses fatores contribuem para a constituição dos sujeitos, que nem sempre é uma relação harmônica, da “trama” de relações para o “drama” das relações.

Na trama de relações, um, afeta o outro e essa condição contribui para a constituição dos sujeitos. A afetação relaciona-se com a atuação do adulto/professor e/ou entre as próprias crianças:

A forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução. (ELKONIN, 1998, p.217).

Para o referido autor, a essência do brincar não reside no manejo de objetos; as maiores contribuições do faz de conta incidem sobre as relações sociais, já que é por meio das interações que os objetos passam a ser utilizados e significados. Uma criança que imita a mãe, ao interagir com outras crianças, que na brincadeira pode ser o pai ou os filhos, utiliza e significa os objetos/brinquedos. Um pedaço de pano passa a ser a cama do filho, a boneca ser o irmão, um pote ser a panela, a vassoura o carro, dentre uma infinidade de possibilidades que circundam o imaginário infantil.

Elkonin (1998) destaca a importância do professor participar das situações de faz de conta, ensinando as crianças a brincarem a partir de seus próprios conhecimentos, contribuindo positivamente para a evolução dessa atividade e, conseqüentemente, do seu próprio desenvolvimento.

Corroborando estas ideias:

Defendemos a brincadeira como elemento essencial para a prática pedagógica das professoras junto às crianças pequenas, considerando a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, concebendo-a como sujeito social, inserida em uma determinada cultura, e ainda, considerando a necessidade da clareza de intencionalidade das professoras em agir de modo a ampliar os conhecimentos das crianças. (IZA; MELLO, 2009, p.283).

No entanto, para as referidas autoras, é preciso que a prática pedagógica seja permeada por relações que ampliem a intencionalidade docente em relação à brincadeira, minimizando possível alienação dessa atividade, deixando que a criança aprenda por si mesma.

### **2.3 Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: (des)articulações entre os níveis de ensino e as pesquisas no Brasil**

No Brasil, segundo Kramer (2006, p.801) a integração entre o EF e a EI foi caracterizada pela subordinação da segunda pela primeira e com grande influência das teorias de privação cultural. Nesse contexto, a pré-escola servia como um dispositivo para preparar as crianças para o EF, principalmente as mais carentes que não dispunham acesso aos bens culturais “[...] apesar dos equívocos das propostas compensatórias, elas tiveram na década de 1970 o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau”.

A questão curricular na EI passou a ser viabilizada graças às propostas compensatórias, mas tornou-se alvo de críticas. Em 1981, insatisfações e tensões no meio educacional e de pesquisa se fizeram, presentes, pois a educação pré-escolar objetivava a ampliação do atendimento com baixa qualidade de ensino e sua desvinculação a escola de 1º grau. Movimentos sociais cresceram no sentido de assegurar a qualidade no atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade, refletindo diretamente na Constituição Federal de 1988, que passou a atribuir como um dever do Estado a garantia do atendimento na EI, em creches e pré-escolas, fato também reconhecido no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (KRAMER, 2006).

A partir disso, diversas pesquisas realizadas pelo MEC se desenvolveram entre 1994 e 1996, sobretudo pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil, sob o comando da Prof<sup>a</sup> Ângela Maria R. F. Barreto, que lançou documentos que refletiam o quadro da EI no país, com propostas de valorização dos direitos das crianças e não de uma educação compensatória. Em um dos documentos, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995), lançado no ano de 1995 [com a 2<sup>a</sup> edição publicada em 2009], apresentam-se alguns dos direitos das crianças de EI, quais sejam: (i) brincadeira; (ii) atenção individual; (iii) ambiente acolhedor, seguro e estimulante; (iv) contato com a natureza; (v) higiene e à saúde; (vi) alimentação sadia; (vii) desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; (viii) movimento em espaços amplos; (ix) proteção, afeto e à amizade; (x) expressar seus sentimentos; (xi) especial atenção durante seu período de adaptação à creche; (xii) desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. Tais direitos tornaram-se referências para a discussão de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para a educação da infância.

Em 1996, surge a nova LDBEN (BRASIL, 1996), uma grande conquista na época, já que pela primeira vez na história, a EI passou a fazer parte da Educação Básica.

A direção da Coordenadoria Geral de Educação Infantil é mudada e a nova gestão publica, em 1998, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” – RCNEI (BRASIL, 1998), o primeiro documento norteador do trabalho com crianças inseridas em creches e pré-escolas, mas que é alvo de críticas<sup>24</sup> por ter desconsiderado as discussões que já vinham sendo realizadas até o momento e também por apresentar contradições e várias lacunas:

Entre as falhas apontadas, destaca-se a omissão do documento quanto a orientações para a integração entre a pré-escola e a escola fundamental, especialmente no que toca a absorção das crianças de seis anos na primeira série. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 108).

Desse modo, o RCNEI não fez nenhuma abordagem em relação à integração da EI com o EF. O tema sobre transição escolar no referido documento aparece em dois momentos específicos: (i) na fase de adaptação da criança na creche; (ii) ao se referir à formação dos professores para atuar na EI e nas séries iniciais do EF que ainda não possuem a escolaridade exigida por lei, que deverão passar por período de transição, face ao disposto no § 4º do Art. 87 da LDBEN: “Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Além do período de

---

<sup>24</sup> Para maior aprofundamento, ver Faria e Palhares (1999) e Cerisara (2002).

transição, o mesmo documento sinaliza a importância de considerar as experiências acumuladas desses profissionais [mesma consideração a ser realizada pelos professores de EI/EF em relação à história de vida das crianças com as quais atuam]. Apesar das críticas ao RCNEI, este documento, substancialmente, continua sendo o documento de referência [mesmo não sendo obrigatório] para a grande maioria dos sistemas de ensino, que o toma como base para a organização do trabalho pedagógico.

Em 2006, surge a política do EF de 9 anos, que trouxe implicações na esfera da EI, já que a criança de seis anos passou a fazer parte do EF, o que redobra a importância das discussões acerca da infância no contexto escolar. Convém ressaltar que a criança de seis anos também faz parte da EI, pois de acordo com as Resoluções nº 6 e 7 (BRASIL, 2010b, 2010c), o que determinará o ingresso no EF ou a permanência da EI é a data de corte, que é 31 de março da data da matrícula da criança: se até 31 de março já tiver completado seis anos de idade, ingressa no EF; se completa seis anos após essa data, permanece na EI. Em quaisquer uns dos casos, a criança com seis anos no EF ou na EI, exige novos olhares sobre o pensar e fazer pedagógico.

Após essas considerações, apresentamos uma breve discussão sobre como a transição escolar vem ocorrendo no Brasil. No capítulo 1 foi possível conhecer sobre a política do EF ampliado e ter um panorama nacional acerca desse processo em nível nacional. A figura 9 apresentou os temas abordados em diversas pesquisas realizadas no país sobre o novo EF e verificou-se que apenas um trabalho tratou como principal tema a transição escolar, demandando reflexões mais aprofundadas sobre a temática, tendo em vista que em algumas pesquisas<sup>25</sup>, embora o foco de análise não fosse à transição escolar, os autores perceberam a ruptura, a descontinuidade entre os dois níveis de ensino.

Neves (2010), em sua pesquisa “Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso” realizou um estudo etnográfico e ocupou-se em analisar uma turma de EI e a mesma turma no EF, por meio dos seguintes instrumentos: observação participante, anotações no diário de campo, gravações em áudio e vídeo, entrevistas com crianças e professoras e observações de reuniões pedagógicas.

Na pesquisa evidenciou-se grande ruptura entre o trabalho realizado na EI e no EF, demandando esforços da criança para se adaptar no novo ambiente. Na EI, a rotina se centraliza em torno de rodas da conversa, brincadeiras (jogo de faz de conta e jogos com regras, tais como as brincadeiras tradicionais, amarelinha, alerta, cabra-cega) e atividades

---

<sup>25</sup>Ver Barbosa (2009), Dantas (200), Santos (2008), Silva (2009), Zingarelli (2009).

artísticas (roda da história, dramatização) e a criança tem espaço para falar e se expressar. Contrariamente, no EF a rotina é estruturada e a criança quase não tem espaço para falar, apenas nos momentos de brechas, com seus pares. Para a autora, nesta instituição existe grande preocupação com as avaliações institucionais e externas. Durante o primeiro mês da nova experiência escolar das crianças foi trabalhado o treino motor, mantendo-se como eixo organizador do trabalho pedagógico a área que dentro da escola tradicional é considerada um pré-requisito fundamental para a alfabetização das crianças. As brincadeiras foram deixadas para segundo plano e restrito aos jogos de regras, como corre cutia, estátua, gato e rato; além dos “jogos pedagogizados”, como dominó e memória de letras e números. Por fim, a autora conclui apontando a necessidade de articulação entre a EI e o EF, sobretudo no que tange à questão do brincar e da alfabetização e letramento.

Outra pesquisa científica que não foi computabilizada<sup>26</sup> na ocasião da realização da pesquisa bibliográfica [início do ano de 2011] foi à tese de Doutorado de Motta (2010), intitulada “De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, da mesma forma que a pesquisa de Neves (2010), de cunho etnográfico, ocupou-se em acompanhar uma turma de EI e essa mesma turma no EF, porém, dentro de uma mesma escola municipal, onde a quantidade de crianças da EI ingressantes no EF foi bem maior se comparada com a pesquisa de Neves (2010).

Assim, pressupunha-se que poderia haver maiores articulações entre a EI e o EF, já que os professores pesquisados faziam parte do quadro docente da mesma unidade escolar. Apesar desse diferencial, os resultados da pesquisa de Motta (2010) foram semelhantes à de Neves (2010): desarticulações entre a EI e o EF, levando a autora a intitular sua pesquisa “De crianças a alunos”, considerando-os como seres distintos, mas integrantes de um mesmo contexto educativo.

Um aspecto interessante na pesquisa de Motta (2010) diz respeito à aula de Educação Física no EF: “[...] a disciplina de Educação Física recebe a classificação de ‘sempre presente’ na grade curricular, porém não era ministrada para as crianças do primeiro ano”. (MOTTA, 2010, p.153). Em outras palavras, o foco do trabalho pedagógico era a alfabetização das crianças, o brincar era um evento esporádico.

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p.102) evidenciam em um artigo, o resultado de pesquisas realizadas por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica (PUC) em 91

---

<sup>26</sup> A pesquisa constava na base de dados da BDTD mas não estava disponível para consulta; acompanhava a referência da tese a seguinte informação: “Arquivo com conteúdo liberado somente para a comunidade da universidade ou retido por motivo de patente requerido pelo autor”. Em contato com a instituição, a liberação *on line* ocorreria apenas no final do ano.

municípios do estado do Rio de Janeiro, com o intuito de analisar a qualidade da educação infantil. Um dos pontos verificados foi a segmentação e a heterogeneidade das redes escolares municipais, devido à falta de orientação de seus respectivos sistemas de ensino:

Assim, por exemplo, a incorporação das crianças de seis anos ao ensino fundamental parece ocorrer ao acaso das decisões isoladas de cada prefeitura, fazendo com que sistemas de ensino de municípios vizinhos apresentem maneiras muito diferentes de organizar as séries do ensino fundamental e sua articulação (ou falta de articulação) com a educação infantil (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 102).

Notamos que as articulações entre a EI e o EF são ainda incipientes. A carência de discussão sobre a transição escolar e os resultados obtidos nas pesquisas que denotam a desarticulação entre os dois níveis de ensino, revelam o quanto essa questão precisa ser trabalhada no contexto escolar e pelos sistemas de ensino. Implica fazer os seguintes questionamentos: “De que maneira as escolas de EI e EF tratam essa questão?” Há desarticulações ou continuidade no processo educativo? Como crianças e professoras percebem e sentem esse processo? Eis alguns questionamentos que a presente pesquisa busca analisar.

### 3 O MÉTODO E A PESQUISA DE CAMPO

Ao eleger como objeto de estudo a transição escolar, o desenvolvimento da pesquisa, ocorreu em dois níveis de ensino e, conseqüentemente, duas fases distintas:

- Fase I (2º semestre de 2011): realizada com um grupo de 15 crianças na faixa etária de 5 e 6 anos de idade, de uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Campinas. Nesse grupo, 10 crianças ingressariam no EF em 2012;
- Fase II (1º semestre de 2012): realizada com parte do grupo de crianças acompanhadas na EI, mas agora com 6 e 7 anos de idade e ingressantes do 1º ano do EF de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) próxima da EMEI e localizadas dentro do mesmo bairro. A EMEF recebe muitos alunos da EMEI porque a distância entre elas é de apenas algumas quadras e o critério para a organização dos agrupamentos de alunos na EMEF é o georeferenciamento, ou seja, por ordem de maior proximidade entre a residência de cada criança com a rua onde cada escola se situa. A título de exemplo, no ano de 2011, 50% dos alunos da classe da EMEI pesquisada (5 numa turma de 10), foram matriculados no 1º ano em foco. Na classe do 1º ano da EMEF pesquisada, 32%<sup>27</sup> do total de alunos (8 numa turma de 25) vieram da EMEI.

A pesquisa científica não é uma ação fácil de ser realizada, pois requer do pesquisador não apenas analisar os fatos, informações ou procurar dar respostas aos problemas indagados, mas uma busca metódica dos fatos e fenômenos estudados:

É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica. (CHIZOTTI, 2006, p.19).

Baseado nas afirmações supracitadas é preciso que o pesquisador crie métodos investigativos sistemáticos que busquem proposições em torno de um problema delimitado, contribuindo para avanços em determinada área. Sendo assim, o primeiro passo da pesquisa é a delimitação do problema, que neste trabalho se expressa no seguinte questionamento:

---

<sup>27</sup> Incluindo os alunos de outras classes não pesquisadas da EMEI, que foram matriculados na mesma turma da EMEF.

“Como se tem constituído o processo de transição escolar da EI para o EF em instituições de ambos segmentos?”.

Após esta etapa, o pesquisador, na tentativa de compreender o fenômeno estudado, realizará uma investigação metódica e sistemática, utilizando critérios e instrumentos claros, explícitos e estruturados (CHIZZOTTI, 2008). Para tal, nesta pesquisa utilizamos como instrumentos de produção de material empírico: análise documental, observação participante, entrevista com professoras e crianças (reflexiva e narrativa), e desenho dialogado, os quais serão minuciosamente detalhados posteriormente.

Trata-se de uma pesquisa tipicamente delineada a partir da abordagem qualitativa das Ciências Humanas e Sociais:

A investigação qualitativa, sustentada por um lado, que observadores competentes e qualificados podem informar com objetividade, clareza e precisão acerca de suas próprias observações do mundo social, assim como as experiências dos demais. Por outro, os investigadores se aproximam de um sujeito real, um indivíduo real, que está presente no mundo e que pode, em certa medida, oferecer informações sobre suas próprias experiências, opiniões, valores...etc. por meio de um conjunto de técnicas e métodos como as entrevistas, as histórias de vida, o estudo de caso ou a análise documental, o investigador pode fundir suas observações com as observações apontadas por outros. (GÓMEZ; FLORES, GIMÉNEZ, 1999, p.62, tradução nossa).

Aqui se registra, mais uma vez, a necessidade de um trabalho investigativo rigoroso, haja vista que envolve a observação e interpretação do pesquisador sobre os sujeitos (no nosso caso, crianças e suas professoras) em seu contexto social (instituições de EI e EF), que se edifica pelo estabelecimento de instrumentos próprios de pesquisa.

As Ciências Sociais possuem um caráter subjetivo, pois compreende os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, mas também possui rigor científico, critérios metodológicos pormenorizados, validade e relevância dentro de sua área de estudo (CHIZZOTTI, 2006, 2008).

A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais se dá pela revalorização dos estudos humanísticos: “A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento”. (SANTOS, 2001, p.44).

Na presente pesquisa, a concepção humanística está presente ao colocar a criança como autor e sujeito do mundo e sob o enfoque histórico-cultural, influenciada e influenciadora por/do seu meio; tendo essa concepção como princípio, é necessário lembrar

que o processo de análise das enunciações das crianças não poderá se desvincular do contexto em que foram formuladas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta características peculiares, embora não necessariamente cada pesquisa apresente todas elas, as quais sumariamente sintetizamos a seguir:

- *na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Esta asserção é coerente com o enfoque histórico-cultural adotado na presente pesquisa. Vigotski (2000), ao destacar a “formação social da mente”, enfatiza que o sujeito se desenvolve e aprende junto com o outro, sendo constituído pelo seu contexto social, histórico e cultural. Diante dessa empreitada, fundamenta-se a importância da investigação se realizar no ambiente natural.
- *A investigação qualitativa é descritiva:* requer a descrição minuciosa dos fatos, das falas, dos comportamentos e do contexto a serem analisados, no sentido de se obter o maior número de informações possíveis. Por esta razão, Bogdan e Biklen (1994, p.48) apontam ser costumeiro em pesquisas deste tipo que: “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registros oficiais”. No caso da presente pesquisa, utilizamos de dados descritivos derivados das transcrições das filmagens entrevistas e da observação da rotina dos alunos, das entrevistas com as professoras, do registro do diário de campo e dos dados contidos no questionário enviado aos pais e no projeto político-pedagógico da escola.
- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos:* ao tratar de pessoas, o investigador busca compreender seu comportamento em face do seu contexto, analisando variáveis, condicionantes e outros elementos que influenciam direta ou indiretamente a pessoa, motivo pelo qual o processo ganha destaque numa investigação qualitativa. No caso da pesquisa em discussão, o processo é um fator relevante porque indicará os fatores contextuais que incidem sobre a interpretação das crianças em relação ao processo de transição da EI para o EF. Particularmente no caso desta pesquisa, há também grande interesse pelos resultados, sobretudo, em função da escassez de trabalhos voltados para o processo de transição e de pesquisas nas quais as crianças são ouvidas.

- *Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva:* ao fazer a análise de determinado sujeito/contexto, o investigador faz induções e reflexões pessoais. Na pesquisa em elaboração, o mesmo procedimento foi adotado, já que após a coleta de todos os dados estabelecemos relações entre o que foi dito, observado e consultado e o processo de desenvolvimento infantil, uma habilidade que exige experiência e aprofundamento teórico necessário para o desencadeamento da análise, que possui caráter subjetivo e indutivo.
- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa:* como apontam Bogdan e Biklen (1994, p.51), os investigadores qualitativos preocupam-se com o significado dado pelos sujeitos sobre determinado fenômeno. Na área educacional: “[...] estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber, aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. Na pesquisa buscamos compreender como as crianças interpretam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ocupando-se, portanto, com as significações que produzem sobre este evento.

### **3.1 Instrumentos de pesquisa: critérios de escolha**

Os instrumentos para a construção do material empírico foram:

- *Questionário aos pais*

O questionário aos pais (Apêndice 1) tornou-se necessário para compreensão dos sujeitos envolvidos. Inicialmente, colheríamos as informações do prontuário dos alunos, porém, este documento apresentava apenas informações básicas, como nome da criança e dos pais, endereço, telefone e problemas de saúde. Para detalhamento da condição socioeconômica da família enviamos um questionário para os pais.

- *Análise documental*

A análise documental, como o próprio nome diz, refere-se à análise de documentos, onde se colhem informações relevantes para a pesquisa:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam

ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

A análise documental possibilita ao pesquisador novas fontes de informações sobre o fenômeno pesquisado e nesta pesquisa - que está respaldada no enfoque histórico-cultural, ela torna-se pertinente ao fornecer dados do contexto, justificando o motivo da escolha desse instrumento.

Demartini (2002) explica que ao realizar a pesquisa com crianças é preciso que se reconheçam os vários tipos de crianças, pois cada uma delas é diferente, pensa e age de modos diversificados. A construção da identidade ocorre em determinado espaço, tempo e cultura, na relação com as pessoas significativas do entorno social do qual a criança participa. Portanto, analisamos o contexto tanto escolar, com o intuito de compreendermos melhor suas condições concretas de vida e desenvolvimento. Os documentos utilizados foram os projetos pedagógicos das escolas (Apêndice 2), para compreensão da cultura e filosofia escolar das instituições pesquisadas.

- *Observação participante*

A observação participante caracteriza-se pela atuação direta do pesquisador com o fenômeno a ser analisado, dentro de seu ambiente natural, com o objetivo de extrair informações do contexto a partir do ponto de vista de seus atores:

[...] o observador participa em interação constante em todas as situações espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos. (CHIZZOTTI, 2006, p.90-91).

Assim, as observações contemplaram o maior número de *redes de significações*<sup>28</sup> tecidas no interior das escolas. É no diálogo entre as perspectivas do pesquisador, as das crianças e delas com as professoras, que buscamos compreender o objeto de estudo. Uma das características da pesquisa qualitativa é a sua ocorrência no ambiente natural; portanto, tornou-se imprescindível ouvir essas crianças em situações “naturais”, no cotidiano escolar, justificando o critério de escolha da observação participante.

---

<sup>28</sup> Esse posicionamento destaca a centralidade das interações nos processos de condução e transação dos significados e sentidos, na construção do ato, na ação de significar (significado-ação), na constituição e no desenvolvimento das pessoas. Considerando a complexidade em que os processos de desenvolvimento humano ocorrem, nossa meta tem sido buscar compreender quais e como os vários elementos (interacionais-pessoais-contextuais) participam desses processos. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p.24).

Outro motivo para a escolha da observação participante é que o enfoque desta pesquisa, fundamentada na abordagem histórico-cultural, na qual a interação da criança com seus pares e com os adultos que participam de seu cotidiano constitui um aspecto fundamental para compreender as interpretações dadas pelas crianças sobre o processo de transição da EI para o EF.

Lüdke e André (1986) revelam que a observação requer a realização de um planejamento sobre “o quê” e “como” observar. Para isso, foi criado um roteiro de observação da rotina do aluno da EI e do EF (Apêndice 3) com o intuito de saber “o quê” será observado. Em relação ao “como” será observado, este contempla os recursos utilizados durante a observação, que nesta pesquisa foram a videogravação e o diário de campo. Tais recursos, de acordo com Chizzotti (2006) são uma excelente forma de registro de uma observação participante.

O pesquisador assume uma tarefa importante na observação participante, já que pela descrição dos sujeitos, dos espaços, dos diálogos e comportamentos de seus interlocutores, das atividades desenvolvidas e outras informações explícitas ou implícitas do fenômeno observado é que será materializada a sua interpretação daquela realidade.

As observações se sucederam no ambiente natural da criança – o escolar – na rotina diária da turma por meio de videogravações e transcrições na íntegra para a coleta de informações relevantes para a pesquisa. Para maior riqueza de coleta de informações, além da filmagem, valemo-nos de outras duas formas de registro:

- a) *Fotografia*: solicitou-se às diretoras das escolas de EI e EF o uso e publicação de fotos dos espaços da escola, como sala de aula, externos (pátio, quadra, parque etc), com o objetivo de analisar o contexto escolar, já que é nesses espaços e com os materiais e recursos disponíveis que as crianças vivem a maior parte de seu tempo na escola. O registro fotográfico ocorreu sem a presença das crianças, já que a intenção foi a de análise do espaço e de seus recursos e não das atividades desenvolvidas. Nesse último caso, utilizou-se outra forma de registro na observação participante, o diário de campo.
- b) *Diário de Campo*: instrumento utilizado como forma de “captar” os diálogos, comportamentos e situações vivenciadas pelas crianças em interação com seus pares e que muitas vezes podem estar ocultas na videogravação, mas que constituem informações pertinentes de análise para compreensão dos sujeitos envolvidos na pesquisa e de seu entorno.

- *Entrevista*

Realizamos entrevistas do tipo semi-estruturada com as professoras das turmas, com questões pertinentes à transição escolar, com a intenção de promover maior abertura e/ou aprofundamento das questões, conforme o desencadeamento da entrevista (Apêndice 4).

Ao dar a voz à criança, um dos instrumentos de pesquisa produtivos para essa experiência é a entrevista, justificando o critério de sua escolha. Não existe outro modo de escutar a criança que não seja ouvindo-a, “(...) não há outra forma/método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto”. (DEMARTINI, 2002, p. 10). Desse modo, no caso das crianças, o tipo de entrevista utilizada nesta pesquisa é a reflexiva, proposta por Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p.14), é assim chamada “(...) tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto à busca pela horizontalidade”. A opção desse tipo de entrevista ocorreu em função de seus interlocutores, que requerem maiores aproximações, vínculos, afetividade e esclarecimentos que um adulto.

A busca de horizontalidade é uma característica da entrevista reflexiva, sinônimo de inter-relação entre entrevistador-entrevistado, que ocupam a mesma posição no processo dialógico e interativo. Quando se fala em entrevista, tem-se a ideia do estabelecimento de uma relação entre o entrevistador – que pergunta e que conduz os rumos da entrevista, e o entrevistado – que responde e se subordina à situação proposta. A horizontalidade é um pressuposto básico quando se quer realizar pesquisas com crianças, pois nessa condição ela não se sentirá intimidada e pressionada pelo adulto, estabelecerá um clima de intimidade, confiabilidade, igualdade e credibilidade, que possibilitarão à criança se expressar e interagir em parceria com o adulto.

Em relação à outra característica da pesquisa reflexiva – a recorrência de significados em qualquer ato comunicativo compreende-se que a interação contida numa entrevista pode influenciar as falas de seus interlocutores, motivo pelo qual se chama de recorrência de significados. O diálogo envolve não apenas palavras, mas a interação de dois interlocutores, que se comunicam, expressam, emitem valores, sentimentos e emoções. Assim, a conversa consiste na junção do linguajar e do emocionar, no qual as emoções ocupam lugar de destaque no processo relacional, podendo influenciar o linguajar, “[...] no conversar, portanto, temos um contínuo ajuste de ações e emoções” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p.11).

Em outras palavras, o linguajar produzido pode com o desenrolar do processo relacional se modificar, adquirindo novos sentidos, pois o “[...] significado é construído na

interação”. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p.14). É a interação que possibilita a recorrência dos significados, dispondo ao entrevistador um maior grau de flexibilidade, já que na entrevista além dele dispor das falas do sujeito - o aspecto objetivo-, explora também os aspectos subjetivos, que se referem ao conjunto de sentimentos, emoções, expectativas, percepções, comportamentos e valores.

Conquanto o diálogo seja relevante numa entrevista, no caso de crianças não se pode deixar de lado a comunicação não verbal, como o gesto, a mímica, expressões faciais e corporais que acompanham a palavra e produzem um sentido, principalmente no caso de crianças menores, que se expressam e muitas vezes substituem a linguagem oral pela corpóreo-cinestésica, já que “[...] entrevistar-se com uma criança não é somente escutá-la e, se possível, ouvi-la, mas também observá-la”. (ARFOUILLOUX, 1976, p.44) Sendo assim, é importante que o pesquisador não apenas ouça a criança, mas também analise suas expressões, comportamentos, reações, sentimentos.

Um desafio metodológico presente na pesquisa com crianças é realizar as reflexões acerca das falas e de outras dimensões nos modos que as crianças tem para se expressar:

É importante aprender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que é dito numa “palavrinha” só, o que aquilo sintetiza. E, dependendo do contexto, temos crianças com mais condições de falar e crianças que tem menos condições de falar. (DEMARTINI, 2002, p. 8).

Algumas das condições responsáveis pelo não falar da criança são a timidez ou a falta de intimidade com o entrevistador. Por conseguinte, é necessário estabelecer um vínculo entre pesquisador-entrevistado, dando abertura para que as crianças sintam-se confiantes e abertas para falar.

Demartini (2002) destaca a importância das conversas preliminares, que devem também ser objeto de análise numa pesquisa com crianças. Essa é uma das importantes razões que nos conduziram a realização das observações participantes, as quais além de nos fornecerem informações sobre nosso objeto de estudo, nos permitiram a construção de relações de confiabilidade com as crianças.

Quando se fala da participação das crianças em pesquisas, o pesquisador deve levar em consideração alguns aspectos essenciais, tanto na escolha dos instrumentos metodológicos quanto na possível interpretação dos comportamentos, das falas e dos gestos infantis:

- *A idade:* crianças menores<sup>29</sup> sentem dificuldades em se expressar oralmente; outras formas de expressão podem ser utilizadas, como jogos e desenhos;
- *O gênero:* em muitas culturas as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos;
- *O tempo:* envolver as crianças na pesquisa requer tempo; ajudar a encontrar formas de se expressar é trabalhoso e consome tempo;
- *A escuta dos adultos próximos a elas:* ao dar voz às crianças, é preciso levar em conta também a escuta dos adultos próximos a elas, que podem se sentir excluídos e perceber essa situação como injusta; também é preciso cuidado com os adultos que desejam se interpor entre o pesquisador e as crianças;
- *O nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade:* os autores chamam a atenção para o fato de que as crianças escolarizadas já adquiriram um modelo escolar de reagir a perguntas, sentindo mais dificuldades em se expressar livremente do que as que ainda não tiveram essa experiência<sup>30</sup>;
- *Quais crianças são ouvidas dentro de um grupo:* são as mais comunicativas? As que possuem maior liderança? Elas são representativas do grupo? (CAMPOS, 2008, p.38-39).

De tudo o que fora exposto, infere-se que fazer pesquisa com criança demanda tempo, paciência, conhecimento e *feeling*<sup>31</sup> para analisar e compreender as suas singularidades e a complexidade de seu entorno, numa visão global e sistemática. Requer, portanto, habilidade e disponibilidade do pesquisador para estar atento, registrar e tecer inter-relações das situações, das falas e dos gestos, dos comportamentos e do contexto, das interações e emoções, da comunicação não verbal, que devem ser objeto de análise.

Na presente pesquisa, as entrevistas foram vídeogravadas, seguindo um roteiro prévio para as crianças da EI e do EF (Apêndice 5). As entrevistas foram grupais, em arranjos compostos por quatro crianças (em média) e foi assim escolhida em função de seus interlocutores, por potencialmente oferecer um ambiente mais natural à criança, comparativamente ao formato mais tradicional de entrevistador-entrevistado; pretendemos que, assim, as crianças se sintam mais à vontade, ouçam outros pontos de vista diferentes, abrindo maior leque de diálogos e interações, muito próximas das situações de seu cotidiano.

A vantagem da entrevista grupal é que a interação promove a ampliação da construção de conhecimentos, trocas, partilhas, descontração, gerando situações mais criativas e espontâneas. É possível também identificar os pensamentos, comportamentos e valores das crianças, bem como a mudança de opinião, as lideranças e, primordialmente, o envolvimento

<sup>29</sup> A definição dada pelo autor de crianças menores compreendem aquelas que se encontram na faixa etária de 7 a 10 anos de idade e, nessa pesquisa, envolve crianças menores ainda, de 5 a 7 anos de idade.

<sup>30</sup> Na pesquisa vigente, incluindo crianças na faixa etária de 5 a 7 anos de idade, crianças da Educação Infantil e ingressantes do 1º ano do Ensino Fundamental, portanto, o nível de escolaridade está iniciando, indicando uma tendência maior dessas crianças não encontrarem dificuldades de se expressarem.

<sup>31</sup> *Feeling*, palavra inglesa que significa sentimento, interpretação, percepção e utilizada no Brasil para expressar a habilidade de uma pessoa em captar e sentir uma determinada situação, sua grande sensibilidade na interpretação das situações.

emocional de seus componentes, algo pouco presenciado numa entrevista a dois. (BAUER; GASKELL, 2008).

Vale destacar que as pesquisas com crianças apresentam ainda outro desafio metodológico: a utilização de instrumentos e recursos que privilegiem diversas linguagens infantis, pois como já apontado anteriormente, quanto menores as crianças, menores são suas capacidades de articularem suas percepções e interpretações através apenas da linguagem verbal. (ARFOUILLOUX, 1980; CAMPOS, 2008; FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008; GOBBI, 2002; QUINTEIRO, 2002; ROCHA, 2008). A utilização de recursos expressivos contidos em jogos, brincadeiras, desenho, pintura, história são importantes quando se pensa em pesquisar crianças. Dentro desse contexto, nessa pesquisa, os recursos adicionais que complementarão a entrevista foram à entrevista narrativa (história) e o desenho dialogado.

*a) Entrevista Narrativa: a história*

É um tipo de entrevista não estruturada que busca superar sua perspectiva tradicional (fundamentada na estrutura pergunta-resposta) e que é substituída pelo contar e escutar histórias e comentá-las: “O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem em espontânea narração dos acontecimentos”. (BAUER; GASKELL, 2008, p. 95-96).

O pesquisador necessita preparar a entrevista, utilizando técnicas para estimular as informações, pois não basta apenas contar e escutar a história, é preciso usar metodologias adequadas na “contação”, com pausas e entonação para despertar o interesse da criança pela narrativa. Além disso, o pesquisador deve provocar e conservar os comentários da criança, fazendo questionamentos cruciais para obter as informações relevantes para a pesquisa, que neste caso, estão associadas às interpretações da criança sobre sua vida escolar e, mais especificamente, sobre a sua passagem da EI para o Ensino Fundamental.

A entrevista narrativa se sucedeu em grupos constituídos por, em média, quatro crianças. A história utilizada foi a recente publicação “Kika vai para escola”, de Roquete e Gargaglioni (2010), adequada para crianças que estão saindo da EI e entrando para a escola, em função da temática abordada e do modo pelo qual os autores a desenvolvem. O livro conta a história de Kika, que ao entrar na escola se vê diante de um mundo novo e que, longe dos pais, entra em contato com outras crianças e pessoas e aprende a lidar com as emoções e sentimentos - inclusive o da raiva, característicos do período de adaptação escolar. No decorrer da história, Kika vai descobrindo esse novo universo, de maneira criativa e

imaginativa, construindo conhecimentos e amizades. O livro elucida o papel da transformação das coisas e das pessoas, evidenciando o papel dos adultos em cultivar o lado positivo da vida.

*b) O desenho dialogado*<sup>32</sup>

Segundo Arfouilloux (1980, p.44), o desenho corresponde a uma linguagem, pois “(...) tem uma função de expressão e de comunicação e obedece [a] regras de construção que permite[m] nele identificar um código”. Assim, o desenho é um documento representativo da expressividade, interpretação, criatividade e do imaginário infantil.

Dentro da abordagem histórico-cultural, o desenho infantil é uma interpretação de seu ambiente cultural, já que a criança desenha o que conhece e não apenas o que vê imediatamente (VIGOTSKY, 2003). O conhecer, necessariamente, implica a relação da criança com o outro, que realiza sua inserção e apropriação no seu ambiente. Logo, o desenho pode revelar as concepções e interpretações que as crianças elaboram sobre seu contexto social e cultural, e essa realidade pode ser representada e/ou reconstruída por meio do registro gráfico. Desse modo, no sentido de conhecer as interpretações das crianças sobre o contexto escolar atual e passado/futuro – relativo ao período de transição, propusemos que as crianças produzissem desenhos com as seguintes temáticas:

*- Crianças da Educação Infantil:*

1. Desenho da sua escola;
2. Desenho sobre como acha que será a escola do Ensino Fundamental;
3. Desenho sobre como gostaria que fossem a escola de EI e a de EF.

*- Crianças do Ensino Fundamental:*

1. Desenho da sua escola;
2. Desenho do que mais sente saudades da Educação Infantil;
3. Desenho sobre como gostaria que fosse a escola de EF.

Antes e durante a realização dos desenhos, a pesquisadora conversou sobre o que iria ser desenhado e, após sua finalização, questionava sobre o que foi desenhado, para tentar buscar os sentidos atribuídos pela criança. Essa postura torna-se crucial, pois de acordo com Gobbi (2002, p.74): “[...] aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância

---

<sup>32</sup> Termo utilizado pela pesquisadora para referenciar a junção do desenho com a oralidade no processo de produção e interpretação do grafismo.

contribuindo para a educação do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha. É pelo constante diálogo que este instrumento de pesquisa fora denominado de desenho dialogado, conjugação do desenho com a oralidade. A interlocução contribuiu para evitar interpretações muito equivocadas do adulto sobre a produção infantil.

### **3.2 A caminho da pesquisa...**

Após a definição do tipo de pesquisa e dos instrumentos utilizados, realizou-se a ida a campo para tratar das questões burocráticas, como a autorização dos sujeitos envolvidos para a realização da pesquisa.

O primeiro passo foi uma reunião realizada no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed<sup>33</sup>) entre a pesquisadora, sua orientadora e as coordenadoras de unidades da EI e EF deste núcleo (Naed Sudoeste). Nesta reunião, foi aprovado o desenho inicial da pesquisa pelas coordenadoras pedagógicas do Naed, que deixaram claro seu interesse no trabalho de campo, já que ele poderá contribuir com a sua intenção de aprofundar articulações entre a EI e o EF.

Em sequência, as responsáveis pelo Naed receberam uma cópia do projeto de pesquisa e a representante regional autorizou a sua realização, por meio da assinatura da Carta de Ciência e Autorização – Representante Regional – Naed Sudoeste. O mesmo procedimento foi realizado com as diretoras de cada unidade escolar que se constituíram em campo da pesquisa; ambas receberam uma cópia do projeto de pesquisa, assinando a carta de ciência e autorização.

Dando prosseguimento, em dias e horários pré-determinados pela diretora e conforme a disponibilidade das professoras pesquisadas (indicadas pela própria direção), expliquei os objetivos da pesquisa e obtive a autorização das professoras por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mesmo documento colhido com os pais e/ou responsáveis

---

<sup>33</sup> A Secretaria Municipal de Educação atua de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds), que são divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência. Os Naeds são dirigidos pelos representantes regionais, que tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais. supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos compõem a Equipe Educativa de cada Naed, atuando de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das unidades educacionais do sistema municipal de ensino.

pelas crianças da classe da EMEI e EMEF selecionadas. Somente com a obtenção de todas as autorizações é que a pesquisa de campo foi colocada em ação.

### **3.3 Os *lóci* da pesquisa e os sujeitos envolvidos**

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Campinas, no interior do Estado de São Paulo, localizadas na região sudoeste da cidade. A EMEI e EMEF próximas uma da outra, situam-se num bairro periférico da cidade com boa infraestrutura, já que dispõem de supermercados, farmácias, igrejas, bares e lojas. As famílias atendidas nestas unidades escolares apresentam um perfil socioeconômico baixo, mas há alunos provenientes de famílias de classe média. As escolas funcionam em período integral, mas realizam o atendimento das crianças em período parcial. A merenda é terceirizada e as crianças realizam o autoservimento, um hábito comum nas instituições de EI e que fora incorporado na EMEF.

Quanto à especificidade de cada unidade escolar, estas serão analisadas separadamente, para maior clareza de cada contexto. As informações são provenientes de diversas fontes, a saber: (i) projeto pedagógico (PP), para caracterização da escola; (ii) registro fotográfico da pesquisadora, para visualização dos espaços escolares; (iii) questionário dos pais, para caracterização das crianças pesquisadas.

#### **3.3.1 A EMEI**

A escola atende aproximadamente 125 crianças entre 3 a 6 anos de idade, agrupadas do seguinte modo:

- a) Agrupamento II: para crianças nascidas de 01/03/2008 a 31/12/2008;
- b) Agrupamento III para crianças nascidas em 01/03/2005 a 28/02/2008.

Em ambos os períodos, a escola oferece duas salas de agrupamento III com vinte crianças e uma com dezoito crianças. O atendimento realizado é em período parcial, das 7h10min às 11h10min no período da manhã e das 13h às 17 no período da tarde.

Quanto aos objetivos desta unidade escolar, no PP consta o texto do Art. 29 da LDBEN/96:

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

A equipe de funcionários da unidade escolar (UE) consta no quadro 7:

### Quadro 7 – Recursos Humanos da EMEI

<b>Equipe gestora</b>	
Diretora	1
Orientadora pedagógica	1
<b>Equipe técnico-administrativo</b>	
Assistente administrativo	1
Servente	3
Cozinheira	2
Vigilante	1
<b>Equipe pedagógica</b>	
Professoras	8
<b>Total de funcionários da UE</b>	<b>17</b>

Fonte: Adaptação da autora, baseado no PP da escola

Sobre o plano de formação da equipe pedagógica, no PP consta tanto a formação em serviço, que acontecem por meio das reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC) e de Trabalho Docente Individual (TDI), onde acontecem as trocas de experiências e planejamento do trabalho pedagógico. Além disso, há um plano de formação, onde cada docente preenche uma ficha com dados pessoais, a área que gostaria de receber a formação e a justificativa.

Quanto aos espaços da UE, é importante frisar que a EMEI surgiu das reivindicações e do esforço dos moradores que lutavam por uma unidade de EI. A unidade escolar funciona no prédio da Associação de Moradores do Bairro, cedido nos períodos matutino e vespertino para o funcionamento da escola e aproveitado no período noturno e nos finais-de-semana para atividades comunitárias, como aulas de ginástica, piscina, aulas de karatê, uso da quadra de esportes e festas de casamentos e aniversários. Inicialmente, a instalação da escola neste prédio era provisória, mas até hoje essa situação temporária perdura, o que implica em sérios problemas estruturais, arquitetônicos e relacionais com a comunidade escolar desta EMEI. Convém ressaltar que as solicitações para reformas e construção de uma secretaria são realizadas todos os anos, desde 2005, mas sem nenhum posicionamento até o momento.

O prédio é pequeno e não oferece nenhum tipo de acessibilidade, inclusive, possui vários degraus. Apesar disso, os espaços externos são grandes, mas necessitam, assim como dos internos, de reformas e manutenção. Um dos maiores problemas enfrentados pela escola são as goteiras na época de chuvas. A área interna e externa necessita de reforma e

manutenção, principalmente a quadra, o salão [que também apresenta problemas com goteiras] e a piscina com problemas relativos ao desperdício de água.

O quadro 8 representa os espaços da EMEI:

**Quadro 8 – Espaço da EMEI**

<b>Espaço externo</b>	
Parque	1
Piscina	2
Quadra	1
<b>Espaço Interno</b>	
Cozinha	1
Refeitório	1
Almoxarifado	1
Salão	1
Sala (direção e secretaria)	1
Salas de aula	3
Banheiro feminino coletivo	1
Banheiro masculino coletivo	1

Fonte: Adaptação da autora, baseado no PP da escola

A quadra da escola é grande e possui as traves do goleiro com rede. Para se chegar à quadra é preciso descer as arquibancadas, que são degraus grandes para o tamanho das crianças menores, como verificado na Figura 11. Pela ilustração é possível ver que no fundo da quadra fica o parque.

**Figura 11 – Quadra da EMEI**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

O parque é de tamanho médio e protegido com tela. Possui areia, um gira-gira e uma grande casa do Tarzan, com duas casas, um trepa-trepa, escada, dois escorregadores, quatro balanças de pneu, duas balanças de madeira, uma balança coletiva e uma mesa com bancos embaixo da casa (Figura 12).

**Figura 12 – Parque da EMEI**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

O salão mede aproximadamente 60m<sup>2</sup> e tem um palco onde acontecem as apresentações das crianças e outras atividades. É um espaço ideal para o desenvolvimento de

atividades lúdicas quando há chuvas, porém, assim como as salas de aula, este espaço apresenta goteiras, o que impossibilita o seu uso nessa época (Figura 13).

**Figura 13 – Salão da EMEI**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

As piscinas, como ilustra a Figura 14, são grandes e destinadas a públicos distintos: a maior para adultos e a menor para as crianças, no entanto, a escola utiliza as duas, enchendo com pouca água.

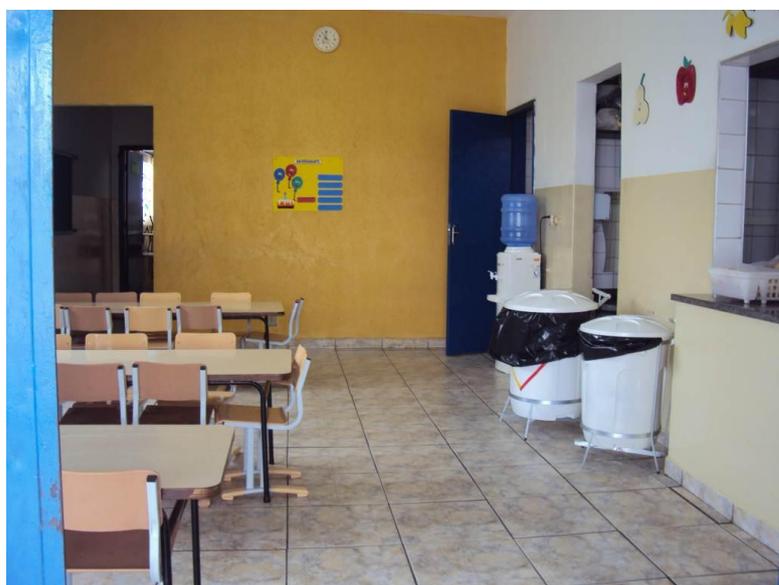
**Figura 14 – Piscinas da EMEI**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

Sobre os espaços internos, a figura 15 ilustra o pequeno refeitório da escola e o balcão onde se localiza a cozinha. Ao lado do balcão, os cestos onde as crianças depositam restos da comida. Entre os bebedouros situam-se os banheiros feminino e masculino (Figura 16), que são de uso coletivo, usado pelas crianças e adultos.

**Figura 15 – Refeitório da EMEI**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

**Figura 16 – Banheiro da EMEI**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

As salas de aula são pequenas e todas equipadas com dois ventiladores de parede. Descreveremos a sala de aula pesquisada, composta pela mesa da professora, quatro mesinhas

com quatro cadeiras em cada uma para as crianças, dois armários (uma da professora da manhã e outra da tarde), uma estante, dois armários menores onde são guardados papéis e outros materiais, um armário com TV, onde é guardado o som e os CDs e DVDs (Figura 17).

**Figura 17 – Sala de aula pesquisada na EMEI: visão da porta de entrada**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

A foto foi tirada da porta de entrada dos alunos e por ela não dá para perceber outros espaços, como o canto do computador (Figura 18) e o espaço da escovação dos dentes (Figura 19). Analisando o espaço da sala de aula, verificamos o descaso com a EI, pois a sala é pequena, as mesinhas ficam encostadas na parede da sala de aula, junto com os cartazes e a própria lousa da professora, dificultando a visualização dos alunos. Na parede da televisão há estantes com várias caixas onde constam brinquedos diversos, como jogo de encaixe (tipo lego), quebra-cabeça, brinquedos de faz de conta como panelas, copos e talheres, geladeira, fogão de rodinha, bonecas, carros, bichos de pelúcia, fantoches, fantasias e caixa das almofadas para a roda da conversa. Na parede ao lado direito da porta há dois computadores para as crianças brincarem (Figura 18). Por fim, na parede oposta à dos brinquedos, onde estão às mesas das crianças há os cartazes da sala de aula. Atrás da porta fica o mural, com quadro de avisos. Há também alfabeto ilustrado, numerais e quantidades, cartaz de chamada dos alunos<sup>34</sup> (meninos e meninas), cartaz dos alunos presentes e ausentes, cartaz do tempo<sup>35</sup>,

<sup>34</sup> O uso do cartaz de chamada de meninos e meninas com cartão não foi presenciado em nenhum momento da ida a campo.

canto da leitura e lousa. A porta ao lado dá acesso ao bebedouro e é o local onde as crianças realizam a escovação dos dentes e guardam as mochilas. Esse corredor é de espaço coletivo, pois ele dá acesso, inclusive, a outra sala de aula.

**Figura 18 – Sala de aula pesquisada na EMEI: visão do canto do computador**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

Pela Figura 19 observa-se que apesar do espaço ser pequeno, há uma diversidade de materiais para as crianças brincarem.

**Figura 19 – Sala de aula pesquisada na EMEI: parede com cartazes**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

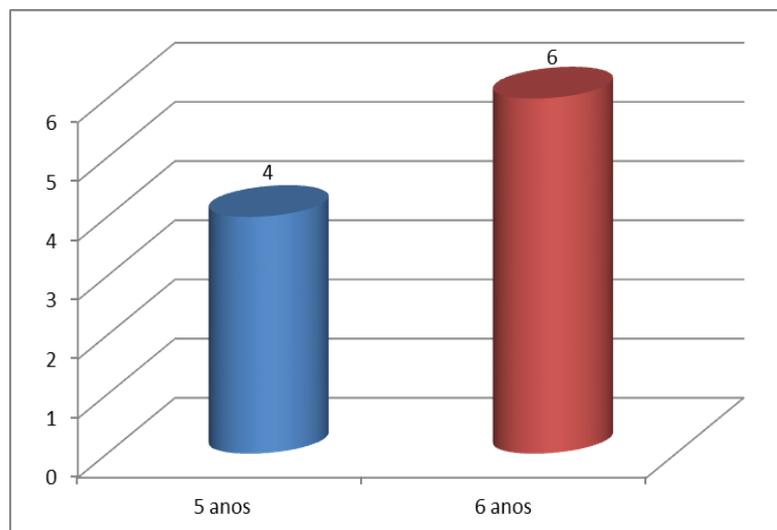
<sup>35</sup> O uso do cartaz do tempo não foi presenciado em nenhum momento da ida a campo.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios para preservar sua identidade. A professora Suelen tem 42 anos de idade, atua há 22 anos no Magistério e há 17 anos como professora de EI. É formada em pedagogia e especialização em psicopedagogia.

A sala de aula é de agrupamento III, composta por crianças de 5 e 6 anos de idade; algumas delas permanecerão na EI e outras serão ingressantes do EF. No total há 15 crianças nesta sala de aula, quais sejam: 5 que continuarão na EMEI (André, Ariane, Beatriz, Guilherme, Vânia) e 10 que irão para o 1º ano no EF (Alice, Ana Clara, Eloísa, Gislaine, Ingrid, Kauê, Luiz, Manuela, Rafael, Sônia), estas últimas, foco de análise da pesquisa<sup>36</sup>.

A idade das 10 crianças de EI e que serão ingressantes do EF é de 5<sup>37</sup> e 6 anos de idade. A Figura 20 ilustra a proporção:

**Figura 20 – Idade das crianças**



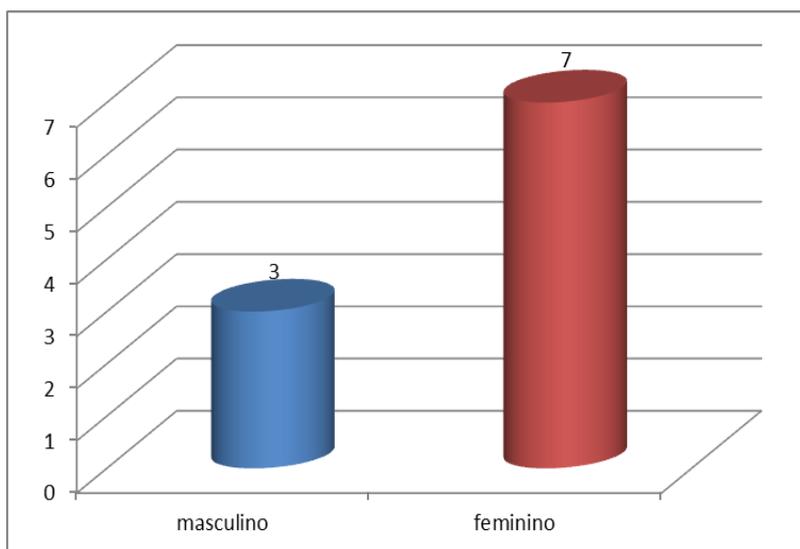
Fonte: Questionário aplicado aos pais

Em relação ao sexo das crianças (Figura 21), verifica-se que nas crianças pesquisadas, há uma maior proporção de meninas.

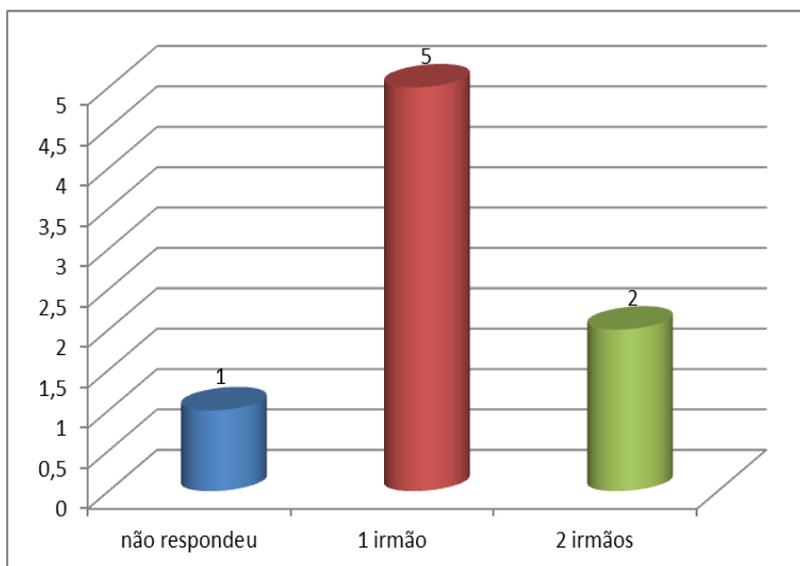
Todas as crianças, com exceção de uma, que é filha única, possuem irmãos, a maioria tem apenas um irmão, revelando que a composição familiar é composta por dois filhos (Figura 22).

<sup>36</sup> Durante a observação participante e o registro no diário de campo, não houve separação, independentemente de serem ingressantes do EF ou não, as crianças foram observadas em sua rotina, nas interações entre seus pares.

<sup>37</sup> Que completarão 6 anos no início do ano letivo de 2012.

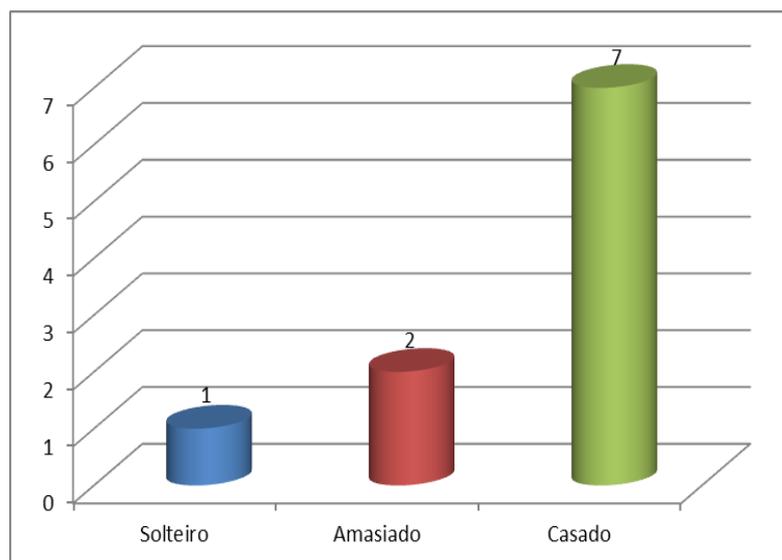
**Figura 21 – Sexo das crianças**

Fonte: Questionário aplicado aos pais

**Figura 22 – Quantidade de irmãos das crianças**

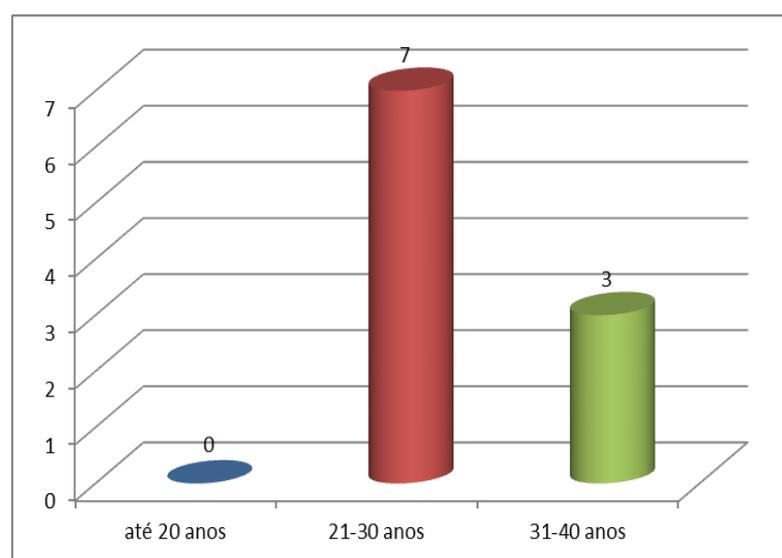
Fonte: Questionário aplicado aos pais

Essa realidade vem sinalizar um fenômeno crescente a partir da década de 90 nas famílias brasileiras, apontada por Goldani (1994): a diminuição do seu tamanho, em todos os segmentos sociais. A mesma autora aponta ainda uma maior diversidade do arranjo familiar, o que não foi presenciado nas famílias dos sujeitos pesquisados, já que a maioria dos pais são casados (Figura 23).

**Figura 23 – Estado civil dos pais**

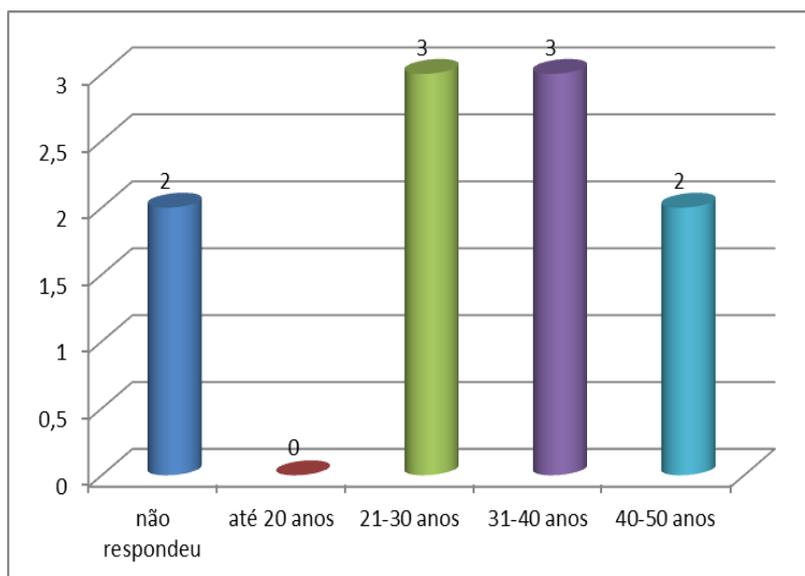
Fonte: Questionário aplicado aos pais

Em relação à idade dos pais, observou-se que as mães são mais jovens que os pais (Figura 24), já que 70% delas tem idade entre 21 a 30 anos.

**Figura 24 – Idade das mães**

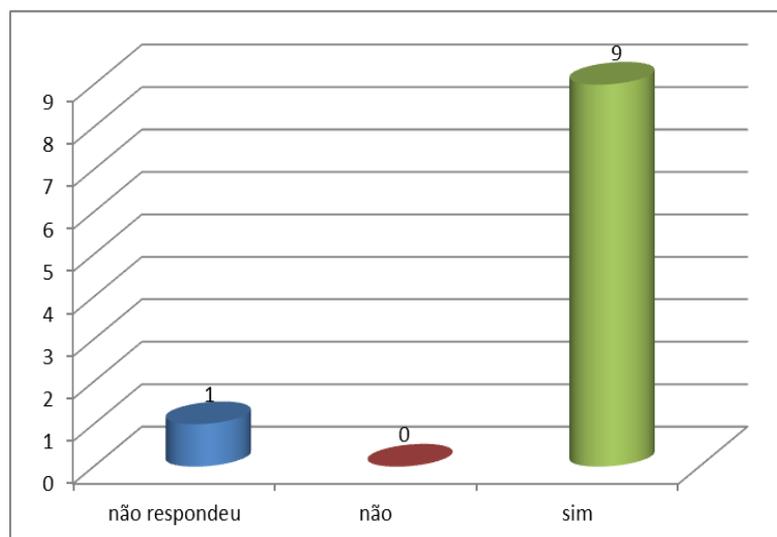
Fonte: Questionário aplicado aos pais

Já os pais são mais velhos (Figura 25), pois 50% deles apresentam idade acima dos 30 anos.

**Figura 25 – Idade dos pais**

Fonte: Questionário aplicado aos pais

Em relação à situação de trabalho dos pais, a Figura 26 apresenta a quantidade de pais que trabalham e, apesar de um dos sujeitos não ter respondido<sup>38</sup>, verificou-se que todos eles trabalham.

**Figura 26 – Pais das crianças que trabalham**

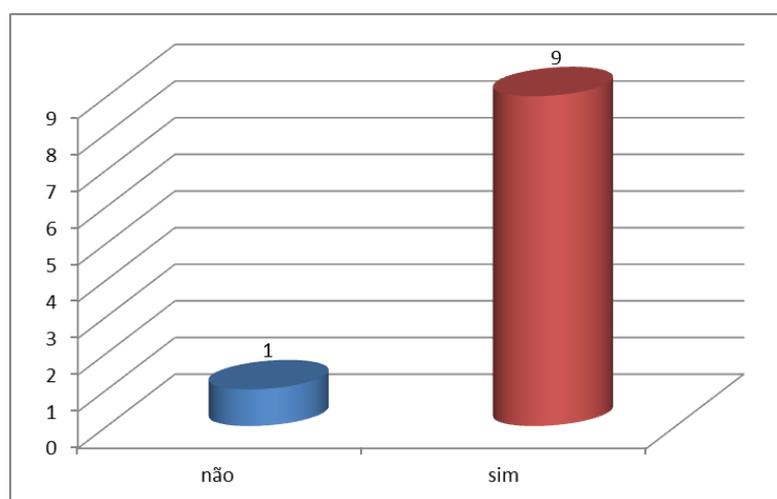
Fonte: Questionário aplicado aos pais

<sup>38</sup> Uma das mães é solteira e não informou nenhum dado em relação ao pai, como idade, se trabalha ou não, profissão, ocupação, nível de escolaridade.

Mas esse dado não significa dizer que o pai continua sendo o chefe da família, pois pela Figura 27, constatou-se que apenas uma das mães não trabalha. Esse resultado vem demonstrando uma tendência das famílias nos últimos anos, que é o incremento gradativo da força de trabalho feminina. Segundo Bruschini (2007, p. 571), em 2004, as mulheres já faziam parte de 40% da categoria profissional, caracterizadas por:

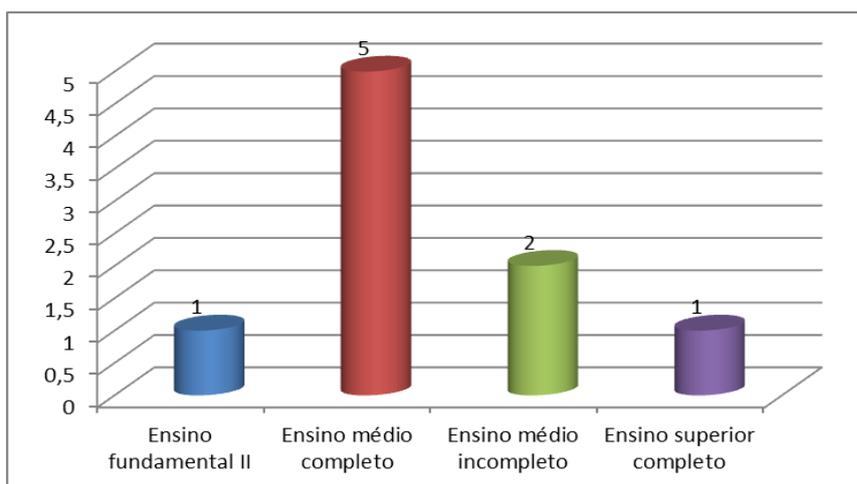
[...] mulheres mais velhas, casadas e mães trabalham, mesmo quando os filhos são pequenos, apesar das dificuldades para conciliar responsabilidades domésticas, familiares e profissionais. As taxas de atividade das mães aumentaram na década analisada, mesmo quando os filhos são muito pequenos, mas são mais elevadas quando eles chegam aos sete anos e elas passam a ser ajudadas pela escola.

**Figura 27 – Mães das crianças que trabalham**

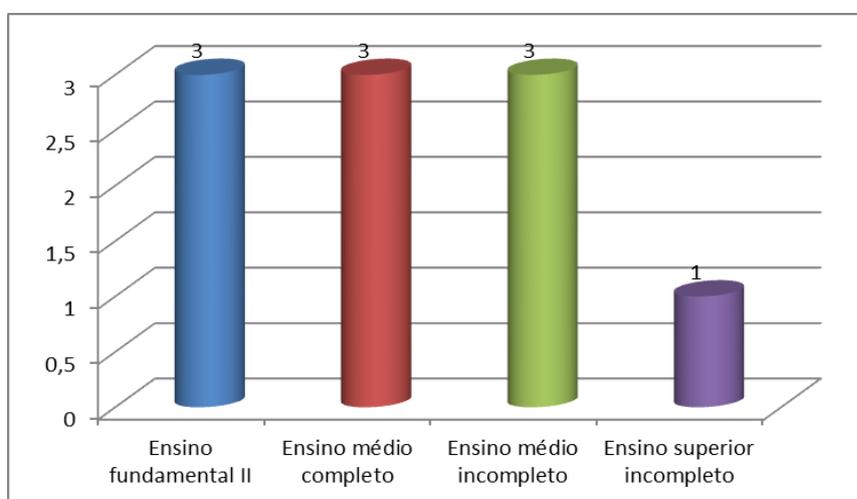


Fonte: Questionário aplicado aos pais

Sobre a formação profissional e ocupação das famílias, tanto no caso dos pais quanto das mães (Figuras 28 e 29, respectivamente), há preponderância de formação no Ensino Médio (EM). A pesquisa de Bruschini (2007, p. 548) apontou que: “A escolaridade mais elevada das trabalhadoras corresponde à da população em geral. Nesta, pode-se constatar que o predomínio feminino ocorre a partir do ensino médio, ou seja, de 9 a 11 anos de estudo”.

**Figura 28 – Nível de escolaridade dos pais**

Fonte: Questionário aplicado aos pais

**Figura 29 – Nível de escolaridade das mães**

Fonte: Questionário aplicado aos pais

Ao se fazer uma análise minuciosa destas informações, observa-se que os pais possuem maior nível de escolaridade que as mães, pois :

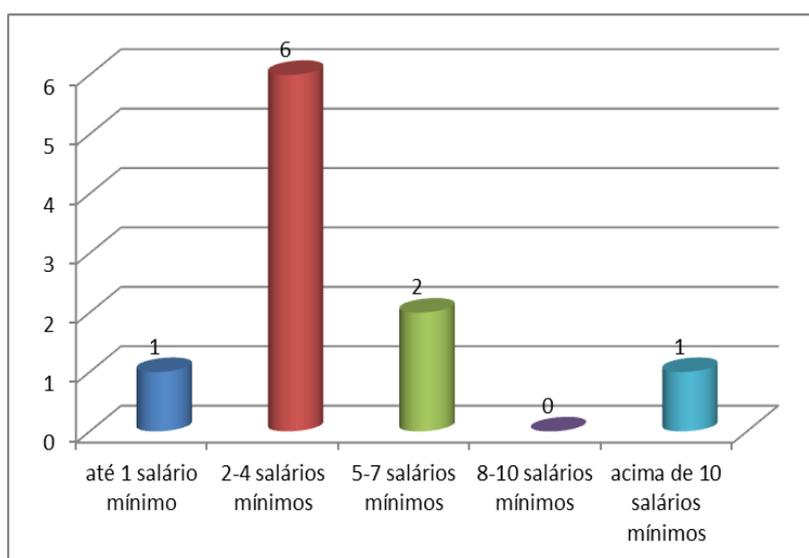
- EF II: há apenas um pai com essa formação, em contrapartida, três mães com esse mesmo tipo de formação;
- EM: 5 pais possuem esse nível de escolaridade completo, enquanto as mães apenas 3;
- Ensino Superior: 1 pai e 1 mãe possui esse nível de formação, no entanto, o pai apresenta a formação completa (analista de sistemas) e a mãe a formação incompleta.

Em relação à ocupação, as profissões apontadas pelos pais foram excluídos aqueles que não responderam: analista de tecnologia da informação, examinador, autônomo, operador

de máquina, vendedor, metalúrgico, eletricista, analista e segurança. Já em relação às mães: operadora de vendas, autônoma, promotora, manicure, babá, vendedora, vigilante.

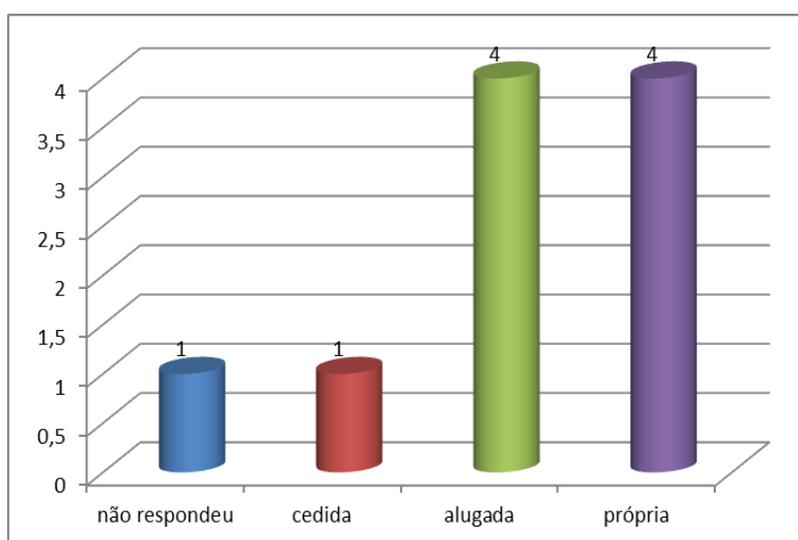
Sobre a condição socioeconômica das famílias (Figura 30), verifica-se que ela é baixa, já que 60% ganham de 2 a 4 salários-mínimos, 1 família em situação paupérrima, já que ganha apenas 1 salário mínimo e três famílias numa situação econômica melhor, ganhando acima de 5 salários-mínimos. Talvez seja em função desse último fato que quatro famílias já possuem casa própria (Figura 31).

**Figura 30 – Renda mensal da família**



Fonte: Questionário aplicado aos pais

**Figura 31 – Moradia das famílias**



Fonte: Questionário aplicado aos pais

### 3.3.2 A EMEF

A EMEF atende um total de 554 alunos, do 1º ao 9º ano:

- manhã: Ciclo I (1º, 2º e 3º anos); Ciclo II (4º anos e 5º anos)
- tarde: Ciclo III (6º e 7º anos); Ciclo IV (8º e 9º anos)

A escola funciona em período integral, mas realiza o atendimento em período parcial, nos seguintes horários: manhã, das 7h às 12h20min e à tarde, das 13 às 18h20min.

No ano de 2011, conforme as alterações da matriz curricular, os anos iniciais tiveram o aumento de uma aula das disciplinas de Educação Física e Arte e, como projeto semanal, uma aula de Inglês. Com essas alterações, o tempo entre os dois turnos diminuiu, restringindo novamente as possibilidades de espaço físico disponível para o desenvolvimento dos trabalhos no contraturno.

Em relação aos objetivos desta unidade escolar, o PP apresenta os principais objetivos de cada modalidade da educação básica, dividida entre o Ciclo I (1º - 5º ano de escolaridade) e o Ciclo II (6º - 9º ano de escolaridade), fundamentando no documento enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas “Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa”. Nesse documento há 11 objetivos principais de Língua Portuguesa que foram integralmente compilados ao PP, onde se finaliza com a seguinte assertiva:

O primeiro ciclo compreende três anos para a implementação da alfabetização e do letramento, através da utilização de diversas expressões de linguagem (verbal, códigos, plástica, etc.); é neste ciclo que se inicia o desenvolvimento do raciocínio lógico, através de estimativas, dos conceitos das operações e situações-problema diversas. (PP EMEF, p.62).

Assim, no quadro mais amplo dos objetivos gerais da EMEF no PP, verificamos que este gira em torno de objetivos relativos à alfabetização dos alunos, tornando clara a visão da importância dada pelo sistema de ensino e pela unidade educacional quanto aos conteúdos de língua portuguesa na formação dos alunos.

Sobre os Recursos Humanos da EMEF, estes se encontram expressos no quadro 9:

**Quadro 9 – Recursos Humanos da EMEF**

<b>Equipe gestora</b>	
Diretora	1
Vice-diretora	1
Orientadora pedagógica	1
<b>Equipe técnico-administrativo</b>	
Agente de apoio	1
Agente de apoio instrucional	1
Cozinheira	3
Inspetora de aluno	1
Servente	3
Vigilante	2
<b>Equipe pedagógica</b>	
Professoras	33
<b>Total de funcionários da UE</b>	<b>47</b>

Fonte: Adaptação da autora, baseado no PP da escola

No que tange a formação docente, além do TDI e TDC há o plano de formação, compreendido como:

[...] uma proposta de estudo do Profissional da Rede Municipal de Educação de Campinas a curto, médio e longo prazo, por exemplo: entre um a quatro anos. Esse Plano de Formação apontará assuntos de interesse para aprofundamento teórico-prático sobre determinado tema e/ou aprimoramento da competência profissional. O referido plano fará, ainda, referência ao tempo destinado para o estudo e o local onde acontecerá, o que se compreende por espaços formativos. Por fim, revelará a consonância de um Plano de Formação para com os propósitos do indivíduo e do coletivo, relacionando-se com os propósitos do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional a que o Profissional da Rede Municipal vincula-se. (PP EMEF, 2011, p.113).

O plano de formação é apontado no PP para cada docente e algumas delas não demonstraram interesse por nenhum tema, ressaltando que no presente momento está enfrentando problemas pessoais ou alegando falta de tempo para isso.

Sobre os espaços da EMEF, o quadro 10 sintetiza:

**Quadro 10 – Espaço da EMEF**

<b>Espaço externo</b>	
Parque	1
Quadra	2
<b>Espaço Interno</b>	
Cozinha	1
Refeitório	1
Almoxarifado	1
Secretaria	1
Sala dos professores	1
Salas de aula	9
Sala de informática	1
Sala de vídeo	1
Biblioteca	1
Banheiro feminino crianças	1
Banheiro masculino crianças	1
Banheiro coletivo funcionários	1

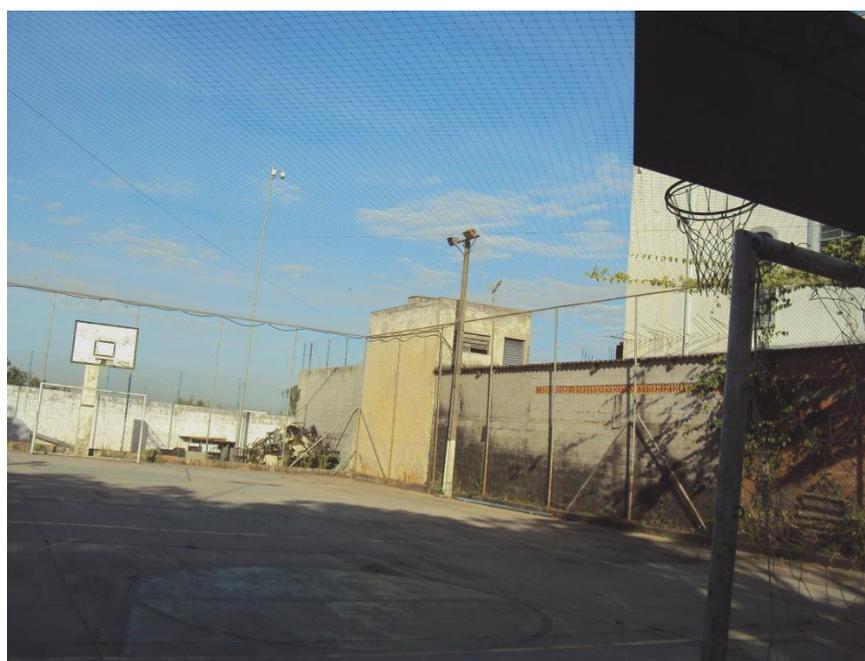
Fonte: Adaptação da autora, baseado no PP da escola

A escola dispõe de diversos recursos materiais, como: aparelhos de TV, vídeo, DVD, gravador de DVD, rádios, mesa de som, caixa amplificadora, microfones sem fio, câmera digital, filmadora digital, data-show, tela de projeção, scanner, leitor ótico (para a digitalização do acervo da biblioteca), retroprojetor, máquina de xerox, computadores, além dos recursos tradicionais: lousa, giz e livros didáticos. Pelas informações contidas nas Tabelas 9 e 10, percebemos que a EMEF tem maior recurso humano que a EMEI. A ampliação do quadro de profissionais (docentes e demais funcionários) ao realizar o atendimento de crianças do EF I e II, demandando desafios à gestão relativos quanto à organização dessa unidade educacional.

As Figuras 32 e 33 apresentam as quadras da escola, ambas com trave de goleiro e aro de basquetebol. A quadra coberta (Figura 32) realiza a integração dos diversos espaços da escola. Pela foto, é possível perceber que ao lado da quadra estão as janelas do corredor onde estão as salas de aula, o prédio que se situa atrás da tabela de basquetebol comporta os banheiros das crianças (femininos e masculinos), além dos bebedouros. Passando esse prédio, há novas salas de aula e o parque. No outro canto onde fica a tabela de basquetebol (não perceptível na ilustração), localiza-se o prédio administrativo, o refeitório da escola e um corredor que dá acesso à quadra descoberta (Figura 33) e a um espaço cercado por telas onde há um depósito de carteiras empilhadas (Figura 34).

**Figura 32 – Quadra coberta da EMEF**

Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

**Figura 33 – Quadra descoberta da EMEF**

Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

O parque, no início do ano, não funcionava porque o seu espaço estava sendo ocupado por carteiras, estantes e ventiladores quebrados. Todo esse material foi removido; no entanto, ao lado do bebedouro ainda sobraram peças do parque de metal, como presenciado na Figura 34.

**Figura 34 – Peças do parque jogadas na EMEF**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

O parque é um espaço cimentado que foi coberto, e é formado por duas gangorras, um escorregador, uma ponte e um trepa-trepa (Figura 35).

**Figura 35 – Parque da EMEF**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

Quanto à sala de aula, ela é composta por uma mesa e um armário ao lado dela (Figura 36), dois ventiladores de teto, em média 30 mesas com cadeiras para as crianças maiores do que o tamanho médio das que tem 6 ou 7 anos. No fundo da sala há dois armários e três estantes (Figura 37).

Quanto aos cartazes disponíveis em sala de aula, há um mural atrás da porta, alfabeto nas quatro formas, número/quantidades<sup>39</sup>, calendário, cartaz de ajudantes e aniversariantes. Na parede das janelas<sup>40</sup>, há o relógio de horas, o cartaz de regras da classe e o varal das atividades das crianças.

**Figura 36 – Sala de aula da EMEF: vista de frente**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

**Figura 37 – Sala de aula da EMEF: vista do fundo**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

<sup>39</sup> Na sala o cartaz dos numerais foi preso da direita para à esquerda.

<sup>40</sup> Apesar disso, a ventilação na sala é bastante precária, pois as janelas dão acesso ao corredor e no corredor está cheio de armários que impedem a circulação de ar.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, a professora da sala chama-se Márcia e tem 63 anos de idade, atua há 30 anos no Magistério e há 24 anos como professora do Ensino Fundamental. É formada em pedagogia.

A sala de aula é composta por 25 alunos de 6 e 7 anos de idade, 9 deles oriundos da escola de EI pesquisada e 5 deles, provenientes da classe pesquisada na EMEI. Porém, uma das crianças mudou de cidade e número de sujeitos pesquisados na EMEF se restringiu para 4 crianças, quais sejam: Eloísa, Manuela, Rafael e Sônia.

#### 4 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

O plano de análise do material empírico foi construído por meio da “Análise de Conteúdo”, que busca “[...] compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. (CHIZZOTTI, 2006, p.98).

O foco da análise de conteúdo, de acordo com Franco (2007) é a mensagem, não apenas a verbal (oral e escrita), mas também a gestual, silenciosa, documental, figurativa e provocada por alguém. As mensagens constituem representações sociais e históricas dos indivíduos. Sendo assim, independentemente do tipo de mensagem a ser analisada, necessariamente, ela está vinculada às condições contextuais que possibilitarão um trabalho analítico minucioso das percepções e interpretações das crianças sobre a transição escolar.

A organização do material empírico da pesquisa pautou-se na proposta de Franco (2007), que a divide em duas etapas básicas:

- *Pré-análise:*

Início da organização dos dados, na qual se realiza uma “leitura flutuante” - termo utilizado para simbolizar o primeiro contato do pesquisador com os documentos, a leitura e impressões iniciais, coletando pequenas amostras por meio de critérios, extraindo-se os dados mais relevantes e descartando (ao menos num primeiro momento) aqueles que não possuem relevância com os objetivos da pesquisa.

- *Construção das categorias de análise:*

A criação de categorias de análise é o cerne da análise de conteúdo, que denota uma tarefa complexa e desafiante ao pesquisador: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (FRANCO, 2007, p.59). Ou seja, o discurso (entendendo-se discurso como toda produção enunciativa significativa, incluindo, portanto as falas e os desenhos) produzido pelas crianças e professoras nas entrevistas e observações participantes foram, inicialmente, separados na categoria proposta *a priori*, transição escolar e a que se tornou mais recorrente nas falas e registros: a atividade lúdica. Posteriormente, os dados foram reagrupados em novos conjuntos, organizados em função de características de proximidade temática de diferentes segmentos do material empírico.

Franco (2007) explica que as categorias de análise podem ser criadas *a priori* ou não. No caso da presente pesquisa, definimos *a priori* a categoria de análise transição escolar, que é o foco principal de trabalho, mas adotamos também o sistema não apriorístico – as categorias não são definidas *a priori*, já que é na construção do material empírico, pelo discurso, sentidos e significados produzidos pelas crianças que emergirão tais categorias. Para a construção das categorias de análise *a posteriori*, nos valem das contribuições teóricas dos diversos autores que fundamentam o presente trabalho.

O tratamento do material empírico constitui outro desafio metodológico imposto pela pesquisa com crianças, pois os critérios de análise do relato de uma criança são diferentes dos utilizados nos relatos dos adultos:

Essa é uma área aberta em que não há receitas prontas. Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasia, com suas construções próprias e entendê-las a partir de nossa visão, de quem não é mais criança? (DEMARTINI, 2002, p.14).

Eis o desafio a ser trilhado, de quem não é mais criança, mas que a todo custo busca compreender cada vez mais as crianças.

Para compreensão da temática, apresentaremos os resultados obtidos por meio dos documentos analisados - os PPs das referidas unidades escolares - para identificar “o que os documentos preconizam”. Em seguida, “o que o cotidiano revelou”, detalhando os fenômenos considerados significativos, a partir da observação participante realizada nos dois contextos educacionais. Posteriormente, “o que os protagonistas dizem”, fazendo referências às percepções e vivências das professoras e das crianças nos contextos escolares, mediante o que fora colhido por meio das entrevistas, desenho e história (entrevista narrativa).

Na análise do material empírico, verificou-se que a atividade lúdica foi um tema recorrente tanto na perspectiva do adulto (professoras), reconhecendo – no discurso - sua importância para o desenvolvimento infantil, quanto das crianças, que constantemente a solicitavam, ressaltando o significado dessa atividade para elas.

Desse modo, passaremos a analisar a atividade mais recorrentemente mencionada, principalmente na voz das crianças: a atividade lúdica e, posteriormente, a categoria de análise definida *a priori*, a transição escolar.

## **4.1 Atividade lúdica: referências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**

### **4.1.1 O que os documentos preconizam**

Todo Projeto Pedagógico (PP) deve representar o conjunto de ideias do coletivo escolar que se expressam por diretrizes e ações a serem assumidas por todos e coordenadas pelos gestores educacionais. Podemos dizer que o PP é a identidade de cada unidade escolar, pois contempla não apenas dados sobre sua estrutura e organização (como recursos físicos e humanos), mas também ideias, valores, atitudes e propostas, fundamentado na filosofia escolar, esclarecendo sobre objetivos e metas a serem cumpridos e os procedimentos usados para tal.

Em alguns contextos, os PPs são também nomeados como Projetos Político-pedagógicos. Quanto a isso, vale lembrar que os qualificativos político e pedagógico são aspectos indissociáveis e revelam a amplitude e complexidade do PP decorrentes de suas principais funções: a pedagógica e a sociopolítica.

A educação, além de ser, reconhecidamente, um direito de cada sujeito, é um dever de todos, demandando uma atuação conjunta para a construção de uma sociedade mais justa. Tal condição é expressa no Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que destaca a necessidade da articulação entre a escola, família e sociedade e, em seu Art.14, estabelece que os sistemas de ensino na elaboração das normas de gestão democrática devem considerar a “I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Veiga (2008a, p.13), sintetiza esta questão dizendo que o PP é, também, “um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. Convém destacar que é pela gestão educacional democrática que o modelo centralizador e burocrático do PP, tão frequentemente engessado no cotidiano escolar, ganhará assunção e se edificará dentro de propostas emancipatórias (VEIGA, 2008a), construído com a participação de todos e levando em conta a realidade local.

No cenário educacional brasileiro, o reconhecimento da importância dos PPs é crescente, sobretudo a partir da LDBEN (BRASIL, 1996). Este dispositivo legal, em seu Art. 12, estabelece que as unidades escolares, respeitando-se as normas de seu sistema de ensino,

devem elaborar e executar sua proposta pedagógica (inciso I) e articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (inciso VI).

Deste conjunto de compromissos a serem cumpridos pelos PPs, entendemos fazerem parte esforços de integração entre unidades escolares, na busca de concretizar a potencialidade de representação social destes documentos e sua vinculação com a comunidade, para além dos muros de cada escola. Este último ponto diz respeito à articulação entre unidades escolares que estão próximas, do ponto de vista geográfico e do ponto de vista das parcelas da população a que se destinam. Este é o caso da EMEI e da EMEF cujos PPs analisamos.

O caráter dinâmico do PP, objeto-guia de planejamento, instrumento primordial para registrar tomadas de decisões e de avaliação deve ser sempre valorizado. Um PP não deve ser concebido apenas como um documento que atende a exigências burocráticas, escrito e arquivado dentro da escola, mas um instrumento balizador de todo trabalho pedagógico, sempre suscetível a mudanças. O PP deve ser um documento vivo para promover a práxis teórico-metodológica, ambas produtoras de novos conhecimentos e ações. (VEIGA, 2008b).

Sendo assim, a promulgação da Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006b) que tornou obrigatório o novo Ensino Fundamental de 9 anos, ao menos em tese, deve ter impactos sobre os PPs das escolas, tanto nas de EI quanto no EF, já que estas mudanças afetam ambos os segmentos.

## **EMEI**

Como visto anteriormente, a atividade lúdica é uma das mais valorizadas, do ponto de vista das teorias sobre o desenvolvimento humano e dos documentos do MEC norteadores do EF de nove anos.

Quanto a este tópico, no PP da EMEI podemos ler que:

Conhecer as crianças e seus interesses se mostra de fundamental importância, para o suporte necessário para seu desenvolvimento e aprendizagem, o brincar na educação infantil se apresenta como sendo um momento de real importância, pois é através dessas atividades que percebemos os interesses das crianças, e assim podemos desenvolver um trabalho prazeroso para todo o grupo envolvido. (PP EMEI, 2011, p.150).

Existe neste documento, portanto, o reconhecimento da importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança. Em função disso, no referido ano, as professoras trabalharam em cima de um projeto comum, intitulado “Brinquedos e brincadeiras populares”, conforme se registrou no PP:

Pensamos nessas brincadeiras não por nostalgia, mas pela riqueza de significados e conceitos que encerram. Raciocínio, concentração, compreensão de regras importantes na escola e na vida, organização, planejamento, cooperação, além, é claro, do principal, a diversão; são conceitos muito importantes que podem ser explorados e aprendidos com esses brinquedos e brincadeiras. Este tema também permite uma participação maior da comunidade, pois muitos pais e familiares devem conhecer muitas brincadeiras, que podem ter feito parte de sua infância e, por falta de tempo e espaço, não as ensinam aos filhos. (PP EMEI, 2011, p.82-83).

Este destaque para as brincadeiras populares reaparece nos planos de ensino individuais das professoras da EMEI, apresentados no PP. Apenas para exemplificar, apresentamos alguns trechos a seguir, que foram extraídos destes documentos<sup>41</sup>:

O trabalho nesta etapa da educação básica deve considerar o aspecto lúdico e a brincadeira como eixo norteador do trabalho. (PP EMEI, 2011, p.63).

Além disso, com o projeto deste ano, continuarei priorizando o brinquedo e a brincadeira, pois brincar propicia aprendizado e desenvolvimento, possibilita a interação e a consequente construção do conhecimento com a vivência de experiências fundamentais. Brincar e jogar envolvem afeto: são atividades interativas que agradam ao corpo e ao pensamento. O jogo é experiência de troca: estabelecimento de contratos, fixação de limites de espaço e tempo, definição de objetivos. Nada melhor para trabalhar com as crianças questões como regras e limites. Assim, as diferentes linguagens serão exploradas no jogo e na brincadeira. (PP EMEI, 2011, p.65).

Tento fazer essas atividades o mais diversificado possível, utilizando diferentes materiais e com atividades que contemplem os interesses de todas as idades. Todos os dias temos cantinho de jogos simbólicos, casinha, carrinho e/ou fantasia; jogos de montar, blocos ou encaixe, uma mesa com um jogo de regra, ou quebra-cabeça [...]; desenho; recorte e colagem; dobradura; leitura (as crianças escolhem livros para lerem sozinhas ou com um ou dois amigos); escrita, massinha, pintura, computador (PP EMEI, p.70, grifo nosso).

A educação infantil é a fase mais importante para o ser humano, pois nela é marcado o tempo de encantamento e fantasia. Um período de descobertas e aprendizagens, etapa fundamental no processo educacional o qual levamos por toda a vida, jamais devemos nos esquecer que a prioridade nessa fase é o brincar. (PP EMEI, 2011, p.78, grifo nosso).

No PP da EMEI não houve nenhuma menção às brincadeiras de faz de conta, mas a brincadeiras em geral, sobretudo, as tradicionais e com regras, pois o projeto desenvolvido no ano de 2011 “Brinquedos e brincadeiras populares”, objetivava fazer um resgate dos brinquedos e brincadeiras tradicionais, como pião, bilboquê<sup>42</sup>, amarelinha, cantigas de roda, etc. Além disso, como visto acima, apenas em um dos planos de trabalho de uma das professoras, existem referências aos jogos simbólicos.

<sup>41</sup> Tais trechos não foram compilados do plano da professora pesquisada.

<sup>42</sup> Tradicional brinquedo formado por bastão com uma ponta. O bastão é preso um cordão, que tem em sua extremidade uma bola de madeira com um furo. O objetivo é tentar encaixar a bola na ponta do bastão.

## EMEF

No PP geral da EMEF, não há menções sobre a atividade lúdica; através de leitura e análises minuciosas deste documento, encontramos apenas a seguinte consideração:

Nossa proposta é estruturada para que a criança potencialize suas capacidades e exercite sua maneira própria de pensar, sentir e ser, utilizando-se das diversas linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) em diferentes situações, de forma a compreender e ser compreendida, enriquecendo cada vez mais sua capacidade para expressar suas ideias, descobertas e hipóteses. Procuramos proporcionar situações de ensino e de aprendizagem em que a criança constrói e amplia seu conhecimento a partir de sua história de vida. Nós entendemos que mais do que alfabetizar, o objetivo é introduzir as crianças no mundo das letras, da cultura e do conhecimento, pois, apropriando-se da leitura e da escrita e usando-as de forma significativa nas suas relações com o mundo, ela está apta a ir em busca de novos conhecimentos [...]. A implantação da escola de nove anos desencadeou em toda a equipe da escola, a necessidade de repensar o ensino/aprendizagem no 2º, 3º e 4º ciclos: o que se ensina, como se ensina, para que se ensina, o que os alunos aprendem, para que aprendem, como aprendem. (PP EMEF, 2011, p.91-92).

Deste excerto é possível depreender diversos aspectos: a escola assume compromisso em valorizar as diversas formas de expressão da criança, embora enfatize a questão da alfabetização, relacionando-a com as formas de expressão da criança por meio da oralidade, da leitura e da escrita. Positivamente, a escola assume a necessidade de mudanças em seu PP como decorrência da política do EF de nove anos, ressaltando-a quanto ao processo de ensino e aprendizagem. O estranho é que no PP da EMEF não há nenhuma menção em relação às mudanças no 1º ciclo. E a criança de seis anos que ingressa no EF? E a necessidade de mudanças, da discussão da infância no plano curricular propostos nos documentos do MEC balizadores do EF de nove anos?

Se, por um lado, não se menciona a importância do brincar no contexto geral do PP, por outro, as atividades lúdicas surgem em quatro planos de ensino específicos: Língua Portuguesa, Matemática e de Educação Física e no Projeto Recreio.

O Projeto Recreio foi criado com o objetivo de:

Oferecer e propor aos educandos no horário dos intervalos (recreio), atividades, jogos e brincadeiras que possam estimular o desenvolvimento da socialização, interação, raciocínio, prazer pela leitura e pelos brinquedos e brincadeiras. (PP EMEF, 2011, p.154).

O projeto recreio é uma proposta peculiar da escola, que em função de sua realidade, verificou a importância desse momento ser enriquecido, por meio da organização e orientação

de atividades lúdicas por uma professora da unidade escolar<sup>43</sup> juntamente com monitores (alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade), que são coordenados pela docente e ajudam a acompanhar e orientar as crianças do 1º ao 5º ano de escolaridade durante o recreio<sup>44</sup>.

Registra-se no Projeto Recreio que as crianças desfrutam desse tempo com brinquedos, jogos e brincadeiras diversos, tais como: corda, elástico, dominó, damas, iô-iô, amarelinha, chutes a gol, pé de lata, força etc. (PP EMEF, 2011). Nesse caso, as atividades lúdicas estão disponíveis em diversos espaços da quadra e os alunos podem escolher os jogos e brincadeiras de sua preferência. Assim, a criança pode ou não [a seu critério], brincar nos jogos propostos no projeto durante o período do seu recreio, que é de apenas 10 minutos.

No plano de ensino da área da Educação Física, realizado por professora especializada na área, consta:

E com desígnio de possibilitar aos alunos adquirirem uma postura crítica e uma autonomia necessária para uma prática intencional e permanente da atividade física e exercício físico, considerando o caráter lúdico e os processos sócio comunicativos, nos aspectos do lazer, da formação cultural e da qualidade de vida. (PP EMEF, 2011).

Pelo plano de trabalho proposto pela referida professora, o foco incide sobre o movimento humano, objeto da área da Educação Física, que deve ser vivenciado e ampliado nos mais diversos contextos das atividades corporais.

No planejamento constam jogos de cooperação, competição e simbólicos por meio da utilização das habilidades motoras, da percepção da estrutura do jogo (tempo, espaço, regras), utilização das habilidades básicas, avaliação centrada em testes para análise das performances das crianças (tais como de velocidade, resistência, força).

Há indícios, portanto, de tratar-se de uma prática mais regrada, voltada à realização de exercícios físicos e aos resultados dos alunos. O caráter lúdico, tão amplamente proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Educação Física, parece perder espaço: “É necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal.” (BRASIL, 1997, p.24). Por fim, nos planos de ensino

---

<sup>43</sup> No município de Campinas dentro da jornada do professor há a Carga de Horário Pedagógica (CHP), que pode ser realizada por meio de diversas maneiras de acordo com a realidade de cada escola. Uma dessas formas é o trabalho com os alunos que necessitam de maior tempo para a apropriação dos conhecimentos e/ou outras atividades, como a realização de projetos na escola. O caso do projeto recreio enquadra-se nesse quesito: ele pode ser viabilizado porque o Naed prevê a CHP.

<sup>44</sup> Salientamos que o tempo do recreio na EMEF não ocorre de modo simultâneo com o da merenda. O tempo para a merenda é cerca de 20 minutos. Após todas as turmas terem passado pelo refeitório é que inicia-se o tempo de recreio, que é de 10 minutos.

das áreas de Língua Portuguesa e Matemática encontramos os seguintes jogos citados em cada uma delas: na primeira, jogos de alfabetização, alfabeto móvel, jogos com palavras, jogos da memória, dominó, jogos ortográficos, palavras cruzadas, charadas e caça-palavra; na área de Matemática, encontramos apenas a palavra jogos mencionada como recurso a ser utilizado sem, entretanto, haver especificações sobre a quais jogos, concretamente, se referem o termo.

O que encontramos no PP da EMEF, portanto, pode ser assim sintetizado: a atividade lúdica parece ser mais integralmente contemplada no Projeto Recreio e no plano de Educação Física, embora já tenhamos mostrado que há limites de tempo no primeiro e (ao menos pistas de) redução das brincadeiras a exercícios motores<sup>45</sup>, no segundo; já nos planos de Língua Portuguesa e Matemática os jogos são utilizados, mas como forma de instrumentalização da atividade lúdica, como um pretexto para ensinar os conteúdos previstos para estas disciplinas, explicitamente no primeiro caso e por suposição no segundo, dada a generalidade do uso do termo jogos.

Entendemos ter sido possível identificar discontinuidades na forma de se conceber e de se trabalhar com a esfera da atividade lúdica em um e em outro segmento educacional. Embora não se trate de rupturas radicais, o fato é que a centralidade das brincadeiras na EI é esmaecida no EF, contexto em que ocorre intenso deslocamento destas práticas para planos secundários ou para as margens do cotidiano escolar.

Esse panorama é nefasto para as crianças, que por meio do brincar<sup>46</sup>, imaginam e criam constantemente coisas novas, habilidades essenciais na formação do indivíduo. Vygotski (1995, p.208): “Tudo aquilo que na vida real precisa ser elaborado com espírito criador, tudo aquilo que está relacionado com a invenção e criação do novo, necessita irremissivelmente da participação da fantasia”. O autor revela que a fantasia é analisada de maneira unilateral, relacionada apenas com a emoção, não ocorre à ligação da fantasia com a vida intelectual. Com isso, os professores deixam de fazer mediações mais finas que poderiam impulsionar a saltos qualitativos do desenvolvimento infantil.

Além destes limites, não podemos deixar de sinalizar a existência da mesma contradição entre a matriz teórica de referência e os fundamentos e escolhas de atividades lúdicas nos PPs. Como já argumentado neste trabalho, os aportes da Psicologia Histórico-cultural indicam que são os jogos de faz de conta os que mais importam para o desenvolvimento infantil, conforme explicitado nos textos de Vigotski (2009), Leontiev

---

<sup>45</sup> A dissertação de Santos (2012) ainda não concluída e realizada na mesma unidade escolar durante as aulas de Educação Física com os primeiros anos de escolaridade também sinaliza que o foco do trabalho orienta-se para o treino motor.

<sup>46</sup> Que dentro da Teoria Histórico-Cultural é compreendido como a brincadeira de faz de conta.

(1978) e Elkonin (1988), salientando a importância desta atividade. Nos PPs analisados, mesmo no caso da EMEI, em que as brincadeiras ganham estatuto de eixo norteador de projetos, não há uma única menção específica à centralidade dos jogos simbólicos no trabalho pedagógico.

#### 4.1.2 O que o cotidiano revelou

Para a análise do *modus operandi* dos contextos educacionais em relação à atividade lúdica, se faz mister o detalhamento de sua dinâmica, ou seja, a rotina vivenciada pelas crianças nos dois níveis de ensino.

#### EMEI

Basicamente, a rotina da EI é composta por cinco momentos, onde é possível perceber que a atividade lúdica ocupa um bom tempo da rotina escolar, conforme registrado no quadro 11:

**Quadro 11 - Rotina da Educação Infantil**

<b>Rotina EI</b>	<b>Tempo/Atividades desenvolvidas</b>
<b>1- Roda da conversa</b>	30 min a 1 h - Em roda no chão, sentados na almofada, a professora e as crianças conversam sobre vários assuntos, cantam músicas, contam a quantidade de crianças presentes e ausentes e o ajudante do dia coloca no cartaz a quantidade de meninos e meninas. Com a ajuda da professora, fazem operações matemáticas oralmente (somando a quantidade de meninos e meninas, percebendo quantas faltaram etc), identificam o dia da semana e como está o tempo.
<b>2 - Atividades dirigidas</b> (música, ginástica, brincadeira)	Variação entre 10 a 30 min de atividade - A professora propõe ginástica (via de regra, exercícios de alongamento), às vezes cantando músicas para tornar motivadora a realização do exercício, bandinha rítmica, cantigas de roda e brincadeiras tradicionais como garfo/colher, esconde-esconde, telefone sem fio. O tempo para a realização destas atividades é de aproximadamente 30 minutos.
<b>3 - Atividade do dia</b>	30 min - Geralmente a atividade é um desenho a partir do que é realizado no dia, como por exemplo, desenho da história contada pela professora, o instrumento de bandinha que mais gostou, o que fizeram no final de semana, a brincadeira que fizeram, etc. As crianças escrevem o seu nome (com apoio do cartão ou não) e o título da atividade com a ajuda da professora, que questiona as crianças oralmente sobre a letra com que começa cada palavra e escreve na lousa para que, posteriormente, possam copiar.
<b>4- Merenda e escovação de dentes</b>	30 a 40 min - As crianças realizam o auto-servimento e a merenda é refeição, geralmente o arroz e feijão, acompanhados de uma carne com legume, verdura e fruta. Em seguida, os alunos dirigem-se para a sala de aula e, alguns deles, escovam os dentes.
<b>5-Brincar livre</b>	1h –divide-se em duas etapas: a) 30 a 40 min iniciais: as crianças brincam livremente na classe, geralmente escolhem brinquedos, jogos, ou computador conforme vão terminando de fazer a atividade do dia. b) 30 a 40 min finais: parque ou quadra OBS: na quadra, as crianças se misturam com as de outras turmas, dividindo o mesmo espaço o que termina, frequentemente, gerando certa desorganização.

Fonte: Criação da pesquisadora baseado na rotina da EI

Notamos que os alunos na EI vivenciam momentos de jogos e brincadeiras livres e dirigidas, dentro e fora da sala de aula, como no parque e na quadra. No dia 23/11/11, a professora formulou uma síntese do trabalho realizado com as crianças, mostrando à pesquisadora o caderno de desenhos das crianças:

**Professora Suelen:** *Nosso tema foi brinquedos e brincadeiras com resgate das brincadeiras que os pais faziam. E, aí, eles trouxeram... Acho que você viu ali [apontando o mural]. Cada dia a gente brincava de uma coisa e depois eles iam colocar no papel o que eles vivenciaram. [...]. Faz a brincadeira, depois coloca o nome da brincadeira, da música. Trabalhamos com a diversidade de textos, pode ver que eles sabem as parlendas, trava-línguas, o que é o que é, versinhos. Trabalhamos as letras através das músicas e brincadeiras, que é o que a gente brincava e eles desenhavam. Aí... pular corda, bolinha de gude (eu trouxe da minha casa), passa-passa cavalheiro, o homem que amava caixas (aí é uma história), meu fim de semana... Depois de domingo, né, para eles terem um relato, uma história e terem uma sequencia, de ontem... Escravos de Jó, acerte o alvo, peteca, telefone sem fio, o trem de ferro, uni duni tê, borboletinha, a galinha bota ovo amarelinho...Aí eles colocaram a quantidade de ovos... pirulito que bate bate, marcha soldado.*

Pelo relato e registros no caderno de desenhos das crianças foi possível verificar que o enfoque maior são os jogos tradicionais em função do projeto desenvolvido. Durante a observação da rotina, verifiquei que o tempo na EI fora preenchido mais com atividades livres que dirigidas; no entanto, é possível deduzir que as crianças efetivamente vivenciaram as atividades lúdicas mencionadas pela professora, pois na hora em que ela propunha determinada brincadeira, as crianças sabiam brincar, mostravam terem se apropriado das regras que as estruturavam.

Embora no PP da EMEI não houvesse menção sobre o faz de conta, o cotidiano nos revelou que ele é amplamente vivenciado pelas crianças na rotina da escola. Basicamente, este tipo de atividade está presente tanto em momentos livres como dirigidos nos diferentes espaços e tempos da jornada escolar. Outra característica básica de sua ocorrência na EMEI foi a não participação da professora nos episódios lúdicos desta modalidade de jogos.

Em todos os dias o faz de conta esteve presente na EI. Para isso, elencaremos um episódio por dia com o intuito de ilustrar a sua recorrência no cotidiano da EI (Quadro 12). Na descrição dos episódios optamos em utilizar o termo pesquisadora para distinguir a sua fala da crianças, uma vez que se optássemos pelo emprego do nome (Adriana), dificultaria a sucessão dos fatos e daria margem a erros, já que o leitor poderia achar que a fala se tratava de enunciados feitos por uma criança.

### Quadro 12 – Vivência do brincar

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
Atividade lúdica	Vivência do brincar	<p><b>Dia 07/10/11 - <u>Hora do brinquedo</u></b>  Luiz brinca com carro, imitando seu som.  [...]  <b>Kauê:</b> <i>Dinheiro!</i> [o menino brincava de vendas].  [...]  Meninas brincam de Barbie.</p> <p><b>Dia 07/10/11 - <u>Hora do parque</u></b>  André e Luiz brincam com carros e areia em cima da mesa embaixo da casa do Tarzan.  Sônia ao lado de André e Rafael brinca de colocar areia com a pá em cima da mesa.  <b>Ana Clara:</b> <i>Eu sou a mãe, gente.</i> [se aproxima de André, Luiz e Sônia].  <b>Ana Clara:</b> <i>Vocês são os filhos. Luiz, você é o pai e eu sou a mãe.</i>  André e Luiz ignoram Ana Clara e ela se dirige à Sônia, ajudando a colocar areia em cima da mesa.  <b>Ana Clara:</b> <i>Filha, pega um prato?</i> [diz à Sônia, que abaixa e finge pegar algo embaixo do banco].  <b>Ana Clara:</b> <i>Eu fazia um castelo.</i> [começou a pegar a areia do Luiz].  <b>Luiz:</b> <i>Não filha!</i> [repreendendo Ana Clara e traz a areia de volta para sua frente].  <b>Ana Clara:</b> <i>É meu!</i> [não deixa Luiz pegar a areia].  <b>Luiz:</b> <i>Não, é meu.</i>  Nesse momento, Eloísa chama Ana Clara em cima da casinha do Tarzan e ela responde:  <b>Ana Clara:</b> <i>Mamãe, já estou indo.</i> [e sobe a escada da casinha do Tarzan em direção a Eloísa].  <b>Rafael:</b> <i>Filha vem aqui!</i> [dirigindo-se à Ana Clara enquanto ela sobe a escada].  <b>Luiz, André e Sônia:</b> continuam brincando com a areia em cima da mesa.  <b>Luiz:</b> <i>Já sei! Vamos fazer um negócio enorme que chega até aqui</i> [mostra a André o outro lado da mesa, onde está Sônia]. <i>A gente vai ter que juntar a areia.</i>  Luiz, André e Sônia espalham a areia juntos por toda a mesa.  <b>Ana Clara:</b> <i>Voltei mãe, mãe, voltei.</i></p> <p><b>20/10/11 - <u>Hora da brincadeira livre</u></b>  André corta com a faquinha de brinquedo pedaços de massinha e coloca dentro da panelinha junto com a Manuela.  [...]  André brinca com o lap top de brinquedo e assume papel de funcionário que controla o caixa.  [...]  Alice brinca com uma capa de super-herói.  <b>Pesquisadora:</b> <i>Do que você está brincando?</i> [dirigindo-se a Guilherme].  <b>Guilherme:</b> <i>De papai, mamãe e filhinho. A Ana Clara é a mãe.</i>  <b>André:</b> <i>De dinossauro!</i> [interrompendo Guilherme].  <b>Kauê:</b> <i>Ele é o namorado da Ana Clara, de mentirinha.</i>  [...]  <b>Pesquisadora:</b> <i>E o que você tá montando aí?</i>  <b>Guilherme:</b> <i>Eu montei um negócio de suco.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Uma máquina de suco? Faz o suco aí para eu ver?</i>  <b>Guilherme:</b> <i>É de melancia.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>De melancia, faz um pouquinho para mim?</i>  <b>Guilherme:</b> <i>Mas é de mentirinha!</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Não tem problema, eu quero tomar o seu suco.</i>  Guilherme finge colocar a melancia de brinquedo no copo, mexe e dá para a pesquisadora, que finge tomar o suco.  <b>Pesquisadora:</b> <i>Que delícia!</i></p>

	<p><b>16/11/11 - <i>Hora da brincadeira livre</i></b>  Ingrid anda com pé de lata e uma capa nas costas.  Eloísa coloca um vestido de noiva.  Eloísa ajuda Vânia a se vestir com fantasias e usa carimbos para simular que está passando maquiagem nela.  <b>Pesquisadora:</b> <i>Você está brincando de que?</i>  <b>Eloísa:</b> <i>De Barbie. A Vânia agora vai de ser... Ela vai desfilar.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Vocês vão desfilar? O que está fazendo nela?</i>  <b>Eloísa:</b> <i>Eu tô arrumando, tô maquiando ela.</i> [Vânia fecha os olhos para que Eloísa passe a sombra com os carimbos, enquanto Manuela arruma seu cabelo].  <b>Pesquisadora:</b> <i>E você Manuela, o que está fazendo?</i>  <b>Eloísa:</b> <i>Tá fazendo penteado, né Manu?</i> [Manuela faz um afirmativo com a cabeça e usa o carimbo para pentear Vânia].  [...]  <b>Ana Clara:</b> <i>Você tá gorda demais.</i> [tenta colocar uma fantasia de bailarina pequena em Ingrid].  <b>Ingrid:</b> <i>Eu não vou usar essa coisa pra usar no balé na frente do desfile [...] o desfile de moda.</i> [Ingrid reclama que as fantasias que servem nela são feias, os macacões].  <b>Ingrid:</b> <i>Eu que inventei as modelos e vai começar o desfile.</i>  [...]  <b>Meninos:</b> <i>Anda logo, modelos...[e esperam as meninas desfilarem].</i></p> <p><b>21/11/11 - <i>Hora da brincadeira livre</i></b>  Rafael coloca chapéu de bombeiro e brinca com um brinquedo de pelúcia no formato de um braço.  [...]  Alice e Ingrid brincam com o pé de lata dentro da sala, enquanto os outros brincam no computador.</p> <p><b>23/11/11- <i>Hora da brincadeira livre</i></b>  Guilherme, Kauê, André e Rafael brincam de brinquedos de construção (tipo lego) e pratos/panelas.  [...]  André e Eloísa brincam com fantoches e lap top de brinquedo.  <b>André:</b> <i>Quanto que é?</i>  <b>Eloísa:</b> <i>Eu não tô vendendo hoje não!</i>  <b>Alice:</b> <i>O mãe, você dá o...</i> [interfere na conversa e se dirige à Eloísa e apontando os fantoches].  [...]  <b>Pesquisadora:</b> <i>Do que você tá brincando?</i>  <b>André:</b> <i>Eu tô brincando de arminha e mexendo no computador.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>O que você está fazendo no computador?</i>  <b>André:</b> <i>Eu tô fazendo coisa de arminha.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Arminha? O que é isso?</i>  André sorri e não responde.  [...]  Ariane e Vanessa brincam com pratos, copos e bolo (de plástico com morango em cima), geladeira e um capuz preto de bruxa.  <b>Pesquisadora:</b> <i>Quem fez esse bolo?</i>  <b>Ariane:</b> <i>Fui eu.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>De morango? Pra que você tá preparando isso?</i>  <b>Ariane:</b> <i>É pra aquelas três vir aqui.</i> [Ariane aponta para suas amigas].  <b>Pesquisadora:</b> <i>Você vai dar uma festa para elas?</i>  <b>Ariane:</b> <i>Eu vou colocar na geladeira. É, senão vai estragar.</i> [ela tenta abrir a geladeira de brinquedo, mas não consegue].  <b>Guilherme:</b> <i>Quer que eu te ajude, Ariane?</i>  Ariane consegue abrir a geladeira de brinquedo. Então, Guilherme pega um dos pratos com pedaço de bolo e dá para Ariane guardar na geladeira.  Vânia e Ariane brincam com fantasias e colocam panos em volta da mesa do</p>
--	---

	<p>computador para ser a casinha e ficam debaixo dela.</p> <p><b>Vânia:</b> <i>Aqui só falta uma cortina.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>O que que é isso que vocês estão fazendo?</i></p> <p><b>Ariane:</b> <i>Uma casa assombrada.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Uma casa assombrada? Ai!! E quem mora nessa casa?</i></p> <p><b>Ariane:</b> <i>Eu, a Vânia.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>- É Ariane? Você não tem medo de morar na casa assombrada?</i> [Ela faz sinal negativo com a cabeça].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>E você Vânia?</i> [Ela faz sinal de negação com a cabeça].</p> <p><b>Ariane:</b> <i>Porque é de mentira.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>E quem vai ser a bruxa do castelo mal-assombrado?</i></p> <p><b>Vânia:</b> <i>A gente tá fazendo.</i></p> <p><b>André:</b> <i>Eu tenho três facas.</i> [se aproxima da casa mal-assombrada junto com Rafael e mostra uma pilha de lego que se assemelha a uma arma].</p> <p>Ariane e Vânia brincam com o chapéu de bruxa.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Vocês sabiam que esse chapéu de bruxa é mágico? Vocês sabiam que a bruxa que coloca esse chapéu tem que dar muita risada? Cadê a bruxa dando risada?</i></p> <p>Alice e Ariane dão risada.</p> <p><b>Ingrid:</b> <i>Você sabia que a casa dela é mal assombrada?</i> [observa a cena se aproxima de Ariane e Vânia que brincam embaixo da mesa].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Olha, o chapéu foi agora para a cabeça da Ingrid. Ingrid dá gargalhada.</i> [ela tira o chapéu da cabeça de Ariane e coloca em Ingrid]</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>O chapéu mudou. Vânia, esse chapéu é mágico, tem que dar muita gargalhada.</i> [coloca o chapéu na cabeça de Vânia].</p> <p>Vânia ri, sem jeito, parecendo tímida.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Igual de bruxa</i> [diz para a Vânia].</p> <p>Pesquisadora tira o chapéu de Vânia e coloca em André.</p> <p><b>André:</b> <i>Hummm!!!! Aaahhh!!!</i> [imitando bruxa]</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Nossa senhora, um bruxo!</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> tira o chapéu de André e coloca em Guilherme.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Vai Guilherme.</i></p> <p><b>Guilherme:</b> olha e mexe a boca imitando um gato.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Ai, que medo!</i></p> <p><b>Alice e Manuela:</b> colocam fantasias e brincam de assustar Ariane e Vânia, que correm para debaixo da mesa e gritam, sendo interrompidas pela professora que pede silêncio.</p> <p><b>29/11/11 - Hora da brincadeira livre</b></p> <p><b>Gislaine, Kauê, Rafael e Ingrid:</b> brincam no computador, um deles na tela preta, sem funcionamento e o outro travado numa tela de joguio.</p> <p><b>Ingrid:</b> <i>Eu tô mexendo nesse computador lerdo.</i></p> <p><b>Eloísa:</b> <i>É, tá muito lerdo os dois.</i> [ela brinca ao lado do computador com panelinhas e massinha].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Você tá fazendo pizza, eu escutei.</i> (se dirigindo à Eloísa).</p> <p><b>Eloísa:</b> <i>Você é a dona, né Ingrid, e eu sou a cozinheira.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>O que você tá fazendo de comida aí Eloísa?</i></p> <p><b>Eloísa:</b> <i>Eu tô fazendo é... Macarrão.</i></p> <p>[...]</p> <p>No outro grupo de crianças a pesquisadora senta na mesinha onde estão brincando.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>O que você está fazendo aí Sônia?</i></p> <p><b>Sônia:</b> <i>Um caracol.</i></p> <p><b>Alice:</b> <i>A cobra.</i> [mostra à pesquisadora o que fez com a massinha].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Aí que medo!</i></p> <p><b>André:</b> <i>Olha aqui ó!</i> [se dirigindo à pesquisadora].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>O que é isso?</i></p> <p><b>André:</b> <i>Eu fiz um bolinho.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Dá um pedaço pra mim? Eu tô com fome. A minha barriga tá roncando.</i> [pesquisadora imita o ronco da barriga e as crianças se divertem].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Deixa eu experimentar esse bolo gostoso. Humm, que delícia.</i></p>
--	--

	<p><b>André:</b> <i>É salsicha!</i></p> <p><b>Ana Clara:</b> <i>Ele é meu filho, ele não cozinha bem? Ele é obediente.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>E quem ensinou ele fazer tantas comidas gostosas desse jeito?</i></p> <p><b>Ana Clara:</b> <i>O pai dele.</i></p> <p><b>Guilherme:</b> <i>Eu sou o pai dele.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>E ele lava a louça também, olha só!</i> [diz a pesquisadora às crianças, pois André na pia simula lavar as panelinhas de brinquedo].</p> <p><b>Ana Clara:</b> <i>Faz comida, tem vez que ele corta tomate...</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Oooo cozinheiro! Qual comida você mais gosta de fazer?</i></p> <p><b>André:</b> <i>Salsicha... E macarrão também.</i></p> <p><b>Sônia:</b> <i>Ai... Eu queria uma salsichinha pra mim</i> [dá risada].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Eu também! Eu e a Sônia queremos uma salsicha.</i></p> <p><b>Guilherme:</b> <i>Filhinho, corta esse tomate!</i> [se dirigindo a André].</p> <p>André corta a massinha com a mão, semelhante a um movimento com a faca.</p> <p><b>Sônia:</b> <i>Você viu? Ele, em vez de cortar com a faca, ele corta com a mão!</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>É... O que você tá colocando aí, em Ariane?</i> [coloca uma massinha amassada rosa em cima da pia].</p> <p><b>Ariane:</b> <i>Um... Bolo, um... É de chocolate com morango.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Humm que delícia... E essas bolinhas aqui, o que é isso?</i> [várias bolinhas pequenas verdes].</p> <p><b>Sônia:</b> <i>Ervilha.</i></p> <p><b>Alice:</b> <i>É um ovo.</i></p> <p><b>André:</b> <i>Um chocolate?</i> [interrompe a conversa e dá uma barra de massinha marrom com riscos, semelhante uma barra de chocolate à pesquisadora].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Humm, eu adoro chocolate!</i></p> <p><b>Sônia:</b> <i>A gente tá fazendo salada também.</i></p> <p><b>Rafael:</b> <i>A gente vai fazer salada.</i></p> <p><b>Guilherme:</b> <i>Sabe o que eu tô fazendo?</i> [balança uma frigideira de brinquedo e coloca em cima de uma latinha de extrato de tomate].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Ovo?</i></p> <p><b>Guilherme:</b> <i>Você quer um pedacinho do ovo?</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Eu quero.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>E pipoca, não tem aqui?</i></p> <p><b>Guilherme:</b> <i>Tem, eu vou fazer.</i> [faz um rolo de massinha].</p> <p><b>Guilherme:</b> <i>Olha a pipoca rolante!</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Pipoca rolante? Como assim?</i></p> <p><b>Guilherme:</b> <i>Eu que fiz, só com a mão. Pipoca pulante.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>É o seguinte, quem come essa pipoca depois tem que pular bastante.</i></p> <p>Luiz estava brincando em outro grupo, ouve a conversa, dá risada e se aproxima do grupo.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>É uma pipoca mágica, você não falou que era uma pipoca pulante? Deixa eu comer um pedaço dela.</i> [finge comer e começa pular sentada].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Gente!!! Tem algo de estranho acontecendo comigo, eu comi essa pipoca do Guilherme e essa pipoca é mágica, eu tô pulando, o que é isso? O que você colocou nessa pipoca?</i></p> <p><b>Ana Clara:</b> <i>Ele colocou banana.</i></p> <p><b>Sônia:</b> <i>Fica mágica quando coloca banana junto com a pipoca.</i></p> <p>Crianças observam e dão risada.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Deixa ver se é só comigo. Come um pedaço de pipoca dele.</i></p> <p><b>Sônia:</b> <i>Aí a gente fica pulando.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Aí você vai pular, mas é um pouquinho só.</i></p> <p><b>Ana Clara:</b> <i>Ela vai pular muito...</i></p> <p><b>Sônia:</b> <i>Poim, Poim, Poim, assim</i> [Sônia faz gesto, pulando].</p> <p><b>Guilherme:</b> <i>Come um pedaço.</i> [diz à Sônia].</p> <p><b>Sônia:</b> <i>De verdade não.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>De mentirinha, igual ela ó.</i> [aponta a pesquisadora].</p> <p>Pesquisadora pula e Sônia dá risada.</p> <p>Luiz também faz uma pipoca.</p> <p><b>Luiz:</b> <i>Uma pipoca.</i> [oferece para Sônia]. <i>Essa não é mágica!</i></p> <p><b>Sônia:</b> <i>Olha uma porção mágica! Você quer experimentar?</i> [mostra uma panelinha</p>
--	--

	<p>com várias bolinhas de massinha colorida e se dirige à pesquisadora].</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>O que é isso?</i></p> <p><b>Sônia:</b> <i>Ervilha.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Ervilha? Qual é a ervilha aí?</i> [apontando para dentro da panela de brinquedo].</p> <p><b>Sônia:</b> mostra as bolinhas verdes.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Ervilha com que?</i> [pesquisadora questiona, pois havia pedaços de massinha marrom junto].</p> <p><b>André:</b> <i>É com chocolate.</i></p> <p><b>Ana Clara:</b> <i>Não, é com carne.</i></p> <p><b>Alice:</b> <i>Olha a laranja.</i> [ela mostra sua massinha].</p> <p><b>Sônia:</b> <i>Um bombomzinho.</i> [ela também mostra sua massinha].</p> <p>Guilherme interrompe a conversa.</p> <p><b>Guilherme:</b> <i>Quer que eu corte a bisteca?</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Dá bisteca? Eu quero!</i> [dá risada].</p> <p>Ana Clara passa um lápis em cima da massinha, como se fosse um rolo de macarrão e dirige-se à professora:</p> <p><b>Ana Clara:</b> <i>Pro, quer um pouco de comida?</i></p> <p><b>Professora Suelen:</b> <i>Sim.</i></p> <p><b>Ana Clara:</b> <i>Pera aí. Filho, serve a comida aí para nossa pro.</i> [diz para André].</p> <p><b>Ana Clara:</b> <i>André, dá a panelinha pra Pro.</i></p> <p>Professora Suelen permanece sentada recortando papéis.</p> <p><b>Professora Suelen:</b> <i>Ervilha com carne, mas cadê a colher? Como eu vou comer com faca?</i></p> <p><b>Professora Suelen:</b> <i>Não mistura as massinhas, tá? As cores.</i></p>
--	--

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Nos diversos momentos lúdicos, verificamos que as crianças utilizam instrumentos diferentes como brinquedo, como é o caso em que Eloísa usa carimbos como maquiagem e pente (16/11/11). No episódio do dia 20/10/11, a pesquisadora pede para Guilherme fazer um suco de melancia para ela e o menino responde: *Mas é de mentirinha*. Analisar como as crianças se expressam e pensam torna-se um importante aspecto para identificação de características do desenvolvimento infantil de cada uma delas, e deve permitir, a partir disso, aprofundar as intervenções e as mediações, propor atividades mais eficientes para potencializar novas transformações. Guilherme, ao escutar a resposta da pesquisadora parece ficar perplexo, achando que a pesquisadora vai tomar o suco por não saber que é de mentira. Se o professor compreende o desenvolvimento infantil, sabe que Guilherme está trabalhando com os objetos no nível de identificação de como eles estão no aspecto lúdico. Guilherme sabe que é de mentira, mas está usando aquele objeto, aquela situação para representar uma relação social que ele tem com os outros. Ele opera de modo diferente de outra criança que come, por exemplo, um pouco da farinha. Esse nível de desenvolvimento diferenciado entre as crianças foi perceptível no episódio do dia 29/11/11, em que André afirma que a comidinha (massinha marrom) que está na panela junto com a ervilha é chocolate, enquanto Ana Clara afirma que é carne. Ambas as crianças brincam no plano imaginário, porém observa-se pela

forma como Ana Clara repreende André, que ela encontra-se mais afeita à realidade e a cultura em relação a ele, dando pistas de que seria inadmissível misturar a ervilha com o chocolate, um doce com um salgado.

Tomando como referência o faz de conta de fazer comidinha, observado e vivenciado pela pesquisadora junto às crianças no dia 29/05 durante a brincadeira livre, observamos os diversos aspectos relevantes para o desenvolvimento humano, lembrando que para Vigotski (2009) a imaginação é fundamental no processo da constituição humana, pois é por meio dela que há criação e esta permite ao ser humano modificar-se e evoluir, num processo dialético entre o velho e o novo. Em função disso é que Leontiev (1978, 2001b) considera o jogo simbólico como a atividade principal da criança pré-escolar.

Rocha (1997) fundamentada nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural, caracteriza o jogo de faz de conta como a atividade realizada pela criança em que pode criar tudo o que deseja, transformando o significado dos objetos existentes, num processo constante e de recíprocas inter-relações entre o real e o imaginário. Apesar da liberdade de criação, este tipo de atividade é amplamente marcado por regras, pois a escolha do conteúdo da brincadeira, os objetos substitutivos ou objetos pivôs e as ações das crianças são reflexos de suas experiências sociais e culturais. Vimos que na brincadeira, André ao responder que tinha feito um bolo e a pesquisadora ao solicitar um pedaço do bolo porque estava com fome e a barriga “roncando”, fez com que se multiplicassem as possibilidades de produção de novas significações, verificando-se o interesse das crianças nesse processo, pois passaram a oferecer outras comidas à pesquisadora.

O conteúdo da brincadeira foi definido socialmente numa inter-relação entre os pares, num misto de situações imaginárias (uma criança fez salsicha, já outras salada, bisteca etc) permeadas pelo real, como na situação em que Guilherme questiona a pesquisadora para que ela adivinhasse o que ele estava fazendo e começa a imitar, balançando a frigideira de brinquedo, jogando algo para cima e colocando em cima de uma lata de extrato de tomate (que faz o papel do fogão, para dar apenas um exemplo). Tal representação imaginária é atravessada por uma situação real:

As ações lúdicas, por sua vez, são representações daquilo que a criança observa as pessoas fazendo com os objetos e entre si. São recortes feitos no que ela encontra estabelecido como modos de atuar, e, embora replicados no jogo de forma esquemática e generalizada, não podem perder critérios mínimos de equivalência com as ações que representam. (ROCHA, 1997, p.67).

Do mesmo modo acontece com os objetos substitutivos também chamados de objetos pivôs, que assim como as ações lúdicas, se fundamentam na realidade, como foi o caso de André lavando as louças e cortando o tomate (massinha) com a mão (faca). André utilizou sua própria mão, como objeto substituto da faca, embora houvesse a faca de brinquedo disponível, motivo provável de Sônia pronunciar-se:

**Sônia:** *Você viu, ele em vez de cortar com a faca, ele corta com a mão.*

No faz de conta às crianças criaram comidas variadas (pipoca, ervilha, bisteca, bombom, laranja), algumas assumiram papéis, como os casos de André (filho), Guilherme (pai) e Ana Clara (mãe). Também observamos uma característica preponderante de Ana Clara, que em sala de aula não é líder, mas que no faz de conta, assume essa posição:

**Ana Clara:** *Ele é meu filho, ele não cozinha bem? Ele é obediente [...] Filhinho, corta esse tomate!*

Ao afirmar que o filho cozinha bem, que é obediente e ajuda a cortar tomate, Ana Clara projetou funções de acordo com o papel de filho: “Para o desempenho de papéis, a criança seleciona entre todas as ações possíveis aquelas que se ajustam às regras de comportamento do papel desempenhado” (ROCHA, 1997, p.67). No faz de conta, o papel de filho pode estar vinculado às representações reais, imaginárias ou misto entre elas. Também verificamos que Ana Clara encontra-se no quarto nível de desenvolvimento do jogo simbólico, que de acordo com Elkonin (1998), o conteúdo do jogo consiste na execução de ações relacionadas com a atitude adotada em relação a outras crianças, que representam outros papéis. Ana Clara ao interpretar o papel de mãe, estabeleceu uma série de condutas atribuídas a ela, como a obediência, a execução de tarefas domésticas (ajudar na cozinha) e servir a comida para a professora.

Outro aspecto interessante foi minha ação, como pesquisadora, de questionar se havia pipoca e, mais ainda, da imaginação de Guilherme, ao dizer que a pipoca era rolante e depois pulante, instigando a criatividade da pesquisadora. Com isso, afirmei que a pipoca era mágica, incorporando-se também à brincadeira, comendo a pipoca e simulando o pulo, promovendo maior descontração e interação, pois outras crianças, como Luiz, que estava em outra mesa, deu risada e se aproximou do grupo, assim como outras crianças, que passaram a imitar, imaginar e criar. Uma simples ação e que faz toda a diferença no desenvolvimento dos

processos psicológicos das crianças, pois como afirma Elkonin (1998, p.259), a mediação do adulto é fundamental nesse processo: “a idéia [sic] da espontaneidade do desenvolvimento do jogo protagonizado pelas crianças é devida a que os adultos não se apercebem da direção que exercem realmente e de maneira espontânea”.

A pesquisadora, ao lançar questionamentos sobre o que foi colocado de especial na pipoca para ela se tornar mágica, promoveu o levantamento de hipóteses entre as crianças, como a opinião de Ana Clara e Sônia, explicando que o motivo era mistura pipoca com banana, além de novas re(criações), como a porção mágica de Sônia, que numa panela de brinquedo apresenta bolinhas verdes e marrons, dizendo que era ervilha. A pesquisadora questiona sobre as bolinhas marrons e as percepções das crianças entram em cena: para André, chocolate, mas Ana Clara o interrompe dizendo:

**Ana Clara:** *Não, é com carne.*

Com essa afirmativa, Ana Clara repreende André, como se não admitisse misturar a ervilha com o chocolate, dentro de seu universo sociocultural. Há a pressão do real, mas também do fictício, pelo desempenho do papel de mãe.

Nesse dia foi também interessante observar que, pela primeira vez durante todo o período de observação e acompanhamento do cotidiano desta turma, houve uma manifestação da professora em relação ao brincar de faz de conta, embora tenha ocorrido por iniciativa de Ana Clara, que a convidou para participar, ficando “por dentro” da brincadeira:

**Ana Clara:** *Pro, quer um pouco de comida? [...]. Filho, serve a comida aí para nossa pro.*

A atitude de Ana Clara revela o seu desejo de que a professora também brincasse junto ao grupo. A professora Suelen permaneceu sentada recortando papéis em sua mesa e questionou:

**Professora Suelen:** *Ervilha com carne, mas cadê a colher? Como eu vou comer com faca?*

A resposta da professora Suelen introduziu na situação imaginativa das crianças as convenções sociais do real, ao proferir a necessidade da colher para comer, de certa forma, limitando as possibilidades imaginativas do brincar. Mais que isso, muitas vezes o discurso docente acaba sendo incorporado pela criança, bem como o sentido dado pela professora,

esvaziando o sentido da criança. Este foi o único momento em que a professora relacionou-se com as crianças no faz de conta, durante todo o período de observações na EMEI.

Na Teoria Histórico-Cultural, o brincar não é algo natural à criança, mas um aspecto a ser aprendido, portanto, a mediação é o caminho que possibilitará essa aprendizagem e também os saltos qualitativos do desenvolvimento da criança. Conforme evidencia Elkonin (1998, p.424): “Por trás do jogo estão às mudanças de necessidades e as mudanças de consciência de caráter mais geral. O jogo é uma fonte de desenvolvimento e cria zonas de evolução imediata”.

Elkonin (1998) destaca a importância do papel dos adultos como mediadores mais experientes na atividade lúdica. Mais que promover espaços e tempos para a realização desta atividade, como a professora Suelen da EI faz, é preciso assegurar: (i) diversificação dos materiais, pois modificam a maneira como se brinca, (ii) mediação do professor, vital para ampliar o desenvolvimento infantil.

Destacamos que a mediação da professora Suelen no brincar ocorre por meio do silêncio, pois predominantemente, ela ficava sentada em sua mesa, trabalhando com os cadernos de recados ou desenhos das crianças, realizando atividades (como recortar barbante para fazer o bilboquê), preenchendo papéis, etc.

De acordo com Smolka, Góes e Pino (1998, p.154), o silêncio também é uma mediação, assim como a “[...] falta de resposta e da negação, numa relação assimétrica de poder é estabelecida – cada ação sustentando o ‘Eu’ enquanto constitui o outro”. A não aproximação da professora Suelen também é uma mediação em relação à construção do significado que o brincar tem no contexto. A mediação no brincar se fomenta por meio do silêncio e também na manutenção das regras ou bons comportamentos (Quadro 13):

**Quadro 13 – Disciplinarização das brincadeiras**

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
<b>Atividade lúdica</b>	Disciplinarização das brincadeiras	<p><b>Dia 07/10/11 - <u>Parque</u></b>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Luiz, você levou areia aí [em cima da casinha]. Não é para levar, a Sônia está embaixo, vai cair tudo na cabeça dela. Luiz, por favor, desce.</i></p> <p><b>Dia 16/11/11 - <u>Brincadeira livre</u></b>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Vocês estão brincando de arminha mesmo? Procura outra coisa para brincar. [ela refere-se a André e Kauê, que brincam de arminha feita de lego].</i></p> <p><b>23/11/11 - <u>Faz de conta</u></b>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Tem alguém gritando! [A professora chama a atenção de Alice e Manuela que brincavam de casa mal assombrada e uma criança assustava a Ariane e Vânia].</i></p> <p><b>Dia 29/11/11- <u>Faz de conta</u></b>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Não mistura as massinhas, tá, as cores.</i></p> <p><b>Dia 29/11/11- <u>Parque</u></b>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Não crianças, aí não, pode sair dessa água aí... Vai prá lá, senão vocês vão sair todos molhados daqui. [A professora foi ao parque molhado e distribuiu baldes para as crianças brincarem].</i></p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Por meio da normatização, observamos que, apesar da professora Suelen permitir a presença do brincar, ela enfatiza a obediência a regras, estabelecendo, constantemente, limites a serem respeitados. A mediação realizada pela professora Suelen é diferente da mediação realizada pela pesquisadora, no qual há ações deliberadas e intencionais que visam à sofisticação do brincar, como no episódio da pipoca pulante, em que houve uma sequência de produção de significados, quais sejam:

- 1 *Guilherme diz que a pipoca é rolante:* o menino diz que a pipoca é rolante, talvez, em função de sua ação (rolo de massinha) e se apoia na criação imaginária.
- 2 *Pesquisadora legitima a palavra da criança:* dá voz a criança, querendo ouvir o que ela tem a dizer.
- 3 *Guilherme ressignifica a pipoca, dizendo que ela é pulante:* diz que é pulante com base no real, da característica da pipoca estourando na panela.
- 4 *Pesquisadora realiza mediação significativa:* diz que a pipoca é mágica e quem come fica pulando e ela própria experimenta (no faz de conta) a pipoca mágica, pulando e oferecendo a pipoca as demais crianças.

Observamos os deslocamentos de significados e a riqueza de processos psicológicos que estão implicados num pequeno episódio, que do nosso ponto de vista caracteriza-se uma mediação sofisticada e produtiva. É uma mediação que faz a criança partir da impregnação do

real na produção de significação para possibilidades imaginativas mais amplas. E essas duas coisas se relacionam no faz de conta, pois o pulo da pipoca é real, mas o pular porque comeu pipoca mágica é imaginário.

A esfera cognitiva se faz presente em função da produção de situações imaginárias que possibilitam a criança: [...] dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (VYGOTSKY, 1998, p.127). Sendo assim, o pensamento está vinculado às ideias e não aos objetos:

A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias [*sic*] e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (VYGOTSKY, 1998, p.128)

O desenvolvimento da capacidade de brincar é um processo de mudança que ocorre progressivamente, o que requer o investimento num ambiente estimulador para que o faz de conta crie zonas de desenvolvimento proximal com significações que transcendam o mundo imediato. O professor junto às brincadeiras de faz de conta é mais que um organizador do espaço, do tempo e dos materiais, sobretudo, um mediador potencial capaz de promover o desenvolvimento psicológico das crianças. Nessa tarefa, realiza ações intencionais que visem o avanço e a diversificação de ação e brincadeiras:

A mediação pedagógica deve se constituir, portanto, para afetar o processo de desenvolvimento dos alunos, e deve ter como objetivo fundamental possibilitar o deslocamento do pensamento aderido a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescente; transformaria, assim, gradualmente, as possibilidades de compreensão e de representação da realidade, através da oportunidade para operar com o real de acordo com mediações simbólicas, utilizando apoios simbólicos. (ROCHA, 2005, p.44).

O papel do professor mediador pedagógico pode ser compreendido também dentro de um contexto intencional e sistemático, organizado de tal forma que antecipe o processo de desenvolvimento das funções psíquicas das crianças e, nesse processo, torna-se o outro.

Em relação aos microepisódios lúdicos ocorridos dentro da sala de aula, estes se manifestaram de maneira discreta. O quadro 14 apresenta recortes de ações lúdicas e o momento em que elas manifestam-se:

Tabela 14 – Poucas ocorrências de microepisódios lúdicos

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
Atividade lúdica	micro-episódios	<p><b>07/10/11 - <u>Roda da conversa</u></b>  <b>Ana Clara</b> se arrasta no chão, imitando uma cobra, indo para frente e para trás no meio da roda.</p> <p><b>16/11/11 - <u>Atividade do dia</u></b>  <b>Eloísa e Guilherme</b> imitam sapo, coaxando enquanto fazem atividade e davam risadas.  [...]  <b>Manuela</b> passa canetinha no rosto, fingindo ser maquiagem durante a atividade.  [...]  <b>Guilherme:</b> <i>Uuuhhh!</i> (brinca com o lápis que está usando para fazer a atividade, simulando movimento de cambalhota).  <b>Pesquisadora:</b> <i>Do que você está brincando?</i> (dirigindo-se a Guilherme).  <b>Guilherme:</b> <i>De lápis lutador [...]</i> Lápis de fórmula 1.  [...]  <b>Pesquisadora:</b> <i>O que você está comendo André?</i>  <b>Eloísa:</b> <i>Ele tá comendo sal apimentado! Quer pimenta?</i> (responde por André e oferece novamente o sal apimentado a André)  <b>Eloísa</b> pega o chocalho feito de reciclável e finge despejar na boca de André e Guilherme.  <b>André e Guilherme:</b> <i>Huuuummm!</i> [após terem comido “sal apimentado”].</p> <p><b>29/11/11 - <u>Roda da conversa</u></b>  Rafael começa a imitar cachorro na música “Cachorrinho está latindo”.  <b>Professora Suelen:</b> <i>Calma Rafael, você tá ligado nos 220!</i>  Crianças dão risada.  <b>Ingrid:</b> <i>Vai ter que tirar a pilha.</i>  <b>Professora Suelen:</b> <i>É só abaixar o volume, né Rafael.</i></p> <p><b>29/11/11 - <u>Atividade do dia</u></b>  Ariane brincava com as mãos de André e André fingia que era monstro.</p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Percebemos a importância das situações lúdicas na vida da criança, pois mesmo na EMEI, onde esta atividade é amplamente vivenciada, ela é também destaque nos momentos da roda conversa e realização da atividade do dia.

Ressaltamos o quanto é complexo realizar a pesquisa em turmas de EI, pois não foi possível, em muitos episódios em que a trama, as situações e falas estavam inseridas, se eram brincadeiras mais sofisticadas ou apenas fragmentos de duração mínima; porém eles indiciam que estavam ocorrendo brincadeiras de faz de conta. Exemplificando:

**Manuela:** *Vai virar urso.*

[...]

**André:** *A polícia está atrás de nós.*

[...]

Eloísa mexe, sorri, conversa e faz movimentos no cabelo de Sônia. [trata-se de um simples mexer no cabelo ou de um jogo simbólico, mexendo como cabeleireira?].

## EMEF

O quadro 15 apresenta a rotina da EMEF, com horários pré-determinados, sendo que a maioria das aulas é ministrada pela professora Márcia; na jornada semanal, três aulas são de Educação Física, duas de Artes e uma de Inglês.

Em geral, as aulas da professora Márcia são marcadas pela seguinte sequência: (i) oração e música; (ii) chamada/contagem dos alunos presentes e ausentes e comparação de qual categoria tem mais, meninos ou meninas; (iii) calendário, primeiramente oral, identificando o dia, dia da semana e o tempo, em seguida, o registro no caderno; (iv) 15 a 20 minutos merenda; (v) início da atividade do dia; (vi) 10 minutos de recreio e intervalo das professoras; (vii) término da atividade do dia e registro no caderno da rotina (cabeçalho, 1- chamada, 2- calendário...); (viii) registro da lição de casa (quando há); (ix) Educação Física e, às vezes, a professora Márcia leva na quadra nos 20 minutos finais da aula para brincar de algo; (x) encerramento da aula.

**Quadro 15 – Rotina da EMEF**

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h-7h50	Profª Márcia	Profª Márcia	Profª Márcia	Profª Márcia	Profª Márcia
7h50-8h40	Profª Márcia	Profª Márcia	<b>Ed. Física</b>	Profª Márcia	<b>Arte</b>
8h40-9h30	Profª Márcia	Profª Márcia	Profª Márcia	Profª Márcia	Profª Márcia
9h30-9h40	<b>RECREIO</b>				
9h40-10h30	Profª Márcia	Profª Márcia	<b>Arte</b>	Profª Márcia	<b>Inglês</b>
10h30-11h20	Profª Márcia	Profª Márcia	Profª Márcia	Profª Márcia	Profª Márcia
11h20-12h10	<b>Ed. Física</b>	<b>Ed. Física</b>	Profª Márcia	Profª Márcia	Profª Márcia

Fonte: Dados obtidos na secretaria da escola por meio do diário de bordo.

Nota-se que a EMEF segue uma rotina estruturada, com horários determinados que, muitas vezes, até dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois no registro do diário de campo, houve ocasiões em que a professora Márcia interrompia o desenvolvimento da aula por conta da aula de Artes e/ou Educação Física.

Do mesmo modo como apontado no PP, a ocorrência de atividades lúdicas se deu em quatro momentos do cotidiano escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e no Projeto Recreio.

Na aula de Língua Portuguesa, o jogo de bingo foi proposto com a intenção de memorização dos nomes das crianças. Assim, jogos e brincadeiras são recursos para a conquista de objetivos de outras áreas do conhecimento, conhecido dentro da literatura científica sobre a atividade lúdica como didatização, pedagogização ou instrumentalização do brincar:

A priorização de conteúdos e práticas escolarizantes no dia-a-dia das crianças revela que há uma tendência de se colocar em primeiro plano a garantia de aprendizagem de determinados conteúdos, em geral os culturalmente mais valorizados (lógico-matemáticos, letramento, etc.). Outras aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento, como da capacidade de brincar de faz de conta e da imaginação, em geral, ficam deslocados para segundo, terceiro planos. Esta priorização costuma ocorrer ora de maneira explícita (na priorização das chamadas atividades dirigidas em que são trabalhados os conceitos acima mencionados), ora aproveitando as situações de brincadeiras para agregar conteúdos escolares. (ROCHA, 2007, p.272).

As aulas de Educação Física ocorrem às segundas, terças e quartas-feiras. No primeiro e segundo dia de aula não houve Educação Física porque era a semana de adaptação e os alunos saíram às 9 horas. No entanto, no final da aula do dia 07/02/12, a professora Márcia levou as crianças na quadra para brincarem de Ovo-choco. Antes de iniciar esse jogo, a professora dedica 5 minutos para explicar às crianças que não podia virar estrela<sup>47</sup> na quadra porque senão a comida voltava e que não era para bater nos pilares que estavam protegidos com colchonetes para as crianças não machucarem. Além disso, dois meninos não queriam brincar, mas a professora pediu que eles brincassem uma vez, colocando-os dentro da roda.

Os excertos a seguir apresentam a preocupação da professora Márcia em desenvolver a brincadeira seguindo sua forma tradicional, emergindo a subcategoria de análise: “O jogo com regras”, conforme explicita o quadro 16:

---

<sup>47</sup> Dar cambalhotas.

### Quadro 16 – Jogo com regras

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
Atividade lúdica	Jogo com regras	<p><b>07/02/12 - Ovo-choco</b>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Vamos abrir a roda.</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Eu vou por a primeira vez, combinado? Júlia...Franciele... é jogo, não é para ficar batendo a perna. Então, vamos cantar, como é que canta?</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Pronto, agora continua, pode ir.</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Fecha o olho. Amanda fecha o olho, tapa com a mão. Na brincadeira tem que fechar.</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Oh, agora tem que mudar, só menina que vai?</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Vamos Sônia, rapidinho.</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Agora pode sentar, senta lá que tem mais espaço ó.</i></p> <p><b>08/02/12 - Vivo-morto</b>  Seu mestre mandou/Siga seu mestre</p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Observamos que a brincadeira de regras passa a ser uma brincadeira regulada pela professora, que se preocupa em organizar o espaço (abrir a roda, sentar em lugares determinados), controlar as ações e/ou comportamentos das crianças para o cumprimento das regras (fechar o olho, cantar, ficar sentado para não dispersar).

Semelhantemente, a mesma conduta ocorreu na pesquisa de Rocha (1994), que no decorrer de observação de situações de jogos com regras, chegou à conclusão de que a maioria dos jogos é proposta pela professora. O único momento em que a professora amplia a oportunidade para situações imaginativas foi na hora em que Amanda pegou Eloísa e ela foi no meio da roda:

**Professora Márcia:** *O que nós vamos pedir para a Eloísa?*

**Crianças:** *Chocar no meio da roda.*

No entanto, constatamos que essa abertura é ao mesmo tempo limitada pelas crianças já que, tradicionalmente, na brincadeira de ovo choco, se choca no meio da roda, as crianças não tem outras ideias que poderiam ser estimuladas pela professora Márcia, como por exemplo, dando pistas: “Como seria chocar deitado? Com um pé só?”, por exemplo.

Excetuando os 5 minutos iniciais que foram destinados às regras de comportamento das crianças na quadra, a atividade durou 10 minutos e foi interrompida quando um aluno se machucou. A Professora Márcia deixou os alunos livres para brincarem e eles optaram por correr na quadra.

No dia 08/03/12, quarta-feira, a professora de Educação Física faltou e no fim da aula a professora Márcia levou as crianças na quadra para brincarem de Vivo ou Morto<sup>48</sup>, mas ficou apenas 5 minutos porque o espaço foi ocupado pela outra professora de Educação Física. Então, se dirigiu ao espaço perto do parque, ao lado da sala de aula e a condução da brincadeira teve que ser realizada falando-se num tom baixo de voz para não atrapalhar as salas. Nesse momento, a pesquisadora conduziu a aula por uns 10 minutos porque a professora Márcia foi conversar com uma mãe na secretaria. No retorno para a sala de aula, a pesquisadora e as crianças brincaram de Seu Mestre Mandou ou Siga o seu mestre<sup>49</sup>, onde ela dava uma ordem, como bater palmas e escolhia uma criança para dar outra ordem. A centralidade do brincar é o jogo com regras.

As demais aulas de Educação Física foram realizadas pela professora Silvana, especialista na área. Foram observadas duas aulas, uma em maior profundidade. Em uma das aulas a professora realizou medições dos alunos, de peso e altura, além das dobras cutâneas. Enquanto isso, o restante da classe ficou com o estagiário de Educação Física, brincando de Vivo-morto.

Na outra aula de Educação Física observada, a professora Silvana sentou os alunos em espaços específicos da quadra e pediu que ninguém falasse e nem se levantasse. Ela chamava cinco crianças por vez para aplicar o teste de resistência aeróbica: ligava o som com batidas ritmadas, inicialmente de maneira lenta, parava e seguia uma nova sequência de batidas num menor tempo. As crianças, dispostas em fileira, seguiam a marcação do ritmo com pisadas, trotando de um lado para outro da quadra. A parada do som indicava que as crianças deveriam estar do outro lado da quadra, no início de uma nova sequência mais rápida, deveriam fazer o percurso seguindo o ritmo das batidas. Com a nova parada, chegavam no início da linha de chegada. As crianças tinham como referência o estagiário, que trotava junto com as crianças e corria, na sequência de batidas mais rápidas.

A professora Silvana a todo instante chamava atenção dos alunos em relação ao comportamento e as regras:

**Professora Silvana:** *Agora silêncio!*

**Professora Silvana:** *Lembra? Se eu conversar eu atrapalho meus amigos.*

---

<sup>48</sup> As crianças seguem o comando do professor ou de outra criança. Quando disser “morto”, as crianças se agacham e quando falar “vivo”, se levantam. A criança que erra sai do jogo. Vence quem ficar por último.

<sup>49</sup> O professor ou uma criança dá os comandos e as crianças executam. O mestre diz: “Seu mestre mandou” e as crianças repetem “Seu mestre mandou”. O mestre dá a ordem: “Mandou bater palmas” e crianças repetem: “Crianças: mandou bater palmas” (e batem palmas). São apontados vários comandos, inclusive com sugestões das crianças.

**Professora Silvana:** *Eduardo, eu falei o que?*

**Professora Silvana:** *Sem conversar, se não a ficha limpa e a ficha suja vai funcionar, já estou com ela aqui na mão.*

Evidenciamos as relações de poder implicadas nas palavras da professora Silvana, que controla os alunos por meio da atribuição de pontos positivos e negativos aquelas crianças que se comportarem de maneira inadequada e refere-se ao termo ficha limpa e ficha suja, um linguajar bastante típico do sistema prisional.

Quando ao desempenho das crianças durante a realização dos testes, as pressões persistem:

**Professora Silvana:** *Se chegar muito antes é considerado erro. Se chegar muito depois é considerado erro. São considerados três erros. Se chegar muito antes ou muito depois é considerado erro.*

**Professora Silvana:** *Bruno acelera mais você está atrasado [...]. Segundo erro. Continua. Já errou duas vezes.*

**Professora Silvana:** *Vamos Eduardo tá demorando...*

**Professora Silvana:** *Virado pra frente [dirigindo-se a uma das crianças que ia fazer o teste] quem presta mais atenção vai melhor ao teste.*

**Professora Silvana:** *Anda sem conversar e uma longe da outra [dirigindo-se a duas crianças que estavam conversando].*

Assim, as aulas de Educação Física que poderiam ser um espaço para a vivência da atividade lúdica, privilegiando o faz de conta como a atividade principal da criança ao ampliar o potencial imaginativo e criativo, se reduz na realização de testes e controle:

**Professora Silvana:** *Tô aguardando silêncio, do corpo e da boca.*

As crianças não podem falar e se movimentar, denotando uma visão tradicional do ensino de Educação Física que, de acordo com o PCN desta área, se traduz na aplicação de testes motores que visam apenas à aptidão física dos alunos e são descontextualizados dos objetivos. Superando esse reducionismo, a Educação Física deve ser compreendida como uma oportunidade de enriquecimento da cultura corporal (BRASIL, 1997).

Segundo o mesmo documento, a expressão cultura corporal é utilizada em sentido amplo, de garantir a todos os indivíduos o acesso aos bens socioculturais. O processo ensino-aprendizagem deve primar pela participação, autonomia, aquisição de princípios e valores, respeito e cooperação dos alunos por meio da vivência de práticas corporais das diversas culturas, expressas por meio das atividades lúdicas, jogos, esporte, lutas e ginásticas.

Como argumentam Resende e Soares (1996, p.11), “[...] é difícil imaginar uma atividade humana que não seja culturalmente produzida pelo homem, assim como é difícil imaginar uma atividade cultural manifesta que não seja corporal”. O corpo é não apenas um físico, mas um corpo que se movimenta, que fala, que sente, que emociona e que interage imerso numa cultura.

Nas aulas de Educação Física, a dimensão da cultura corporal não é contemplada. Nos PCNs (BRASIL, 1997), a cultura corporal deveria expressar a expressão de movimentos das diversas culturas expressas por meio de jogos, esportes, lutas e ginásticas, no entanto, verificamos que nas aulas de Educação Física há o predomínio de valores da nossa sociedade em relação ao corpo: a cultura de uma forma ampla enfatiza que a escola valorize a disciplina, o silêncio, o controle.

Há uma preocupação exacerbada e relação à aptidão física dos alunos, dada à extrema valorização dos testes, que segundo o relato da professora Silvana, faziam parte do Programa Educação para uma vida Saudável. No entanto é importante informar que:

**Professora Silvana:** *A escola saiu do programa, mas eu continuo com os testes [...]. Eu faço também teste motor, de corrida, salto, arremesso, equilíbrio dinâmico e estático. É para estar no estágio rudimentar, inicial, maduro. Para a idade deles é para estar no estágio maduro. Mas tinha que começar na Educação Infantil, eles tinham que chegar pra mim maduro aos 5 anos, 5 para 6 era para estar tudo no maduro.*

Na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento não é linear, já que este vai depender da condição sociocultural. Portanto, afirmar que o desenvolvimento é realizado em estágios é considerá-lo como algo universal e desconsiderar a diversidade existente. Assim, não há como precisar o momento exato para o ensino de habilidades específicas, pois cada criança apresenta experiências motoras diversificadas, que devem ser o ponto de partida do professor:

Enquanto que numa visão tradicional de educação física objetiva-se que a criança execute uma série de atividades em diferentes condições e situações, de modo a desenvolver as estruturas psicomotoras de base, na perspectiva da cultura corporal as experiências corporais devem estar vinculadas à compreensão dos modos e significados historicamente associados às práticas de ginásticas, de jogos, de esportes, etc. O entendimento da educação física na perspectiva da cultura corporal não pode perder de vista o processo de reflexão sobre as práticas corporais no plano do contexto imediato das aulas em interação com a prática sócio-cultural. (RESENDE; SOARES, 1996, p.5)

Apesar dessas orientações, o foco das aulas de Educação Física, também perceptível no PP, é o exercício motor, conforme relata a professora:

**Professora Silvana:** *É mais a parte motora, porque eles estão atrasados, pelo gráfico<sup>50</sup>. Eu tenho que recuperar tudo. [...] Eu dou jogos e brincadeiras também, mas eu também dou aulas de exercícios, de lançar e agarrar, lançar e girar... para eles é brincadeira... visando o que está defasado. Jogos e brincadeiras eu deixo mais para o final do ano.*

Sintetizando, as aulas de Educação Física se resumem no treino de habilidades motoras, jogos e brincadeiras ocupam um lugar secundarizado e realizado apenas com o objetivo de recuperar as “defasagens motoras” das crianças.

Em relação ao Projeto Recreio, a proposta é bem interessante e torna o recreio enriquecido, muito embora a participação das crianças seja voluntária. Os jogos e brincadeiras propostos são os jogos de regras, realizados durante curto período de tempo, apenas 10 minutos.

Do mesmo modo como fora observado no PP, a atividade lúdica na EMEF é esmaecida se comparada com o que ocorre na EMEI; no entanto, para a criança, o brincar ainda é uma atividade importante, visto que durante a observação participante, em todos os dias da pesquisa, as crianças, mais especificamente Rafael, questionavam a professora se a classe ia brincar ou no parque, como evidenciado no quadro 17:

---

<sup>50</sup> A professora refere-se a um gráfico dos níveis do estágio do desenvolvimento motor conforme a idade.

Quadro 17 – Restrições do brincar

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
Atividade lúdica	Restrições do brincar	<p><b>06/02/12 - <u>Durante a apresentação da professora de Educação Física</u></b>  <b>Rafael:</b> <i>Vai ter jogo aqui?</i></p> <p><b>06/02/12 - <u>No fim da aula</u></b>  Rafael antes de ir embora, pergunta à professora Márcia se eles iam no parque e a ela o ignora.</p> <p><b>07/02/12 - <u>Durante a aula</u></b>  <b>Rafael:</b> <i>Professora Márcia, nós vai brincar hoje no parquinho?</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Sabe por que não dá pra ir ao parquinho ainda? Vocês olharam lá? Então, sabe o que acontece? Nós estamos com muito material da escola que está quebrado: mesinha, cadeira, armário. Pra poder receber vocês, e a classe tá com a carteirinha boa, precisava levar o material (quebrado) lá pro parquinho. Então, quando tirarem o material lá do parquinho aí nós podemos ir lá, porque agora tá muito cheio e não dá pra gente nem brincar lá. Mas a gente depois pode fazer uma brincadeira no pátio, na quadra tá?</i>  <b>Rafael:</b> <i>Já tiraram as carteiras de lá?</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Não tiraram as carteiras de lá.</i>  <b>Rafael:</b> <i>Ainda não?</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Ainda não, tá?</i>  Rafael faz cara de desapontado...  [...]  <b>Rafael:</b> <i>Pode brincar um pouco Professora Márcia?</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Não podemos brincar um pouco... Nós podemos brincar aqui na sala.</i>  <b>Crianças:</b> <i>Não, lá fora.</i>  <b>Rafael:</b> <i>Só um pouquinho.</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Mas não dá, o pessoal tá tomando lanche. Nós vamos combinar o dia do parque. Vocês entraram lá por baixo, vocês viram lá um lugar que tinha um parquinho?</i>  <b>Rafael:</b> <i>Não vi.</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Não viu o parquinho, lá em baixo tem o parquinho, é super legal.</i></p> <p><b>08/02/12 - <u>Aula de Educação Física</u></b>  <b>Rafael:</b> <i>Hoje a gente vai no parquinho!</i>  <b>Professora Silvana:</b> <i>Não, porque na aula de educação física tem que mexer o corpo.</i></p> <p><b>08/02/12 - <u>Após o recreio</u></b>  <b>Rafael:</b> <i>E brincar?</i> [após a professora Márcia dizer aos alunos que não era para guardar o estojo, pois continuariam a ter aula, modificando o procedimento com o qual as crianças estavam acostumadas porque nos dois primeiros dias de aula, após o recreio, iam embora].</p> <p><b>08/02/12 - <u>Na realização da atividade</u></b>  <b>Rafael:</b> <i>Professora Márcia, nós vai brincar hoje?</i> [A professora não escuta ou ignora a pergunta de Rafael].</p> <p><b>06/03/12 - <u>Durante a aula</u></b>  <b>Rafael:</b> <i>Mas a gente não vai pra Educação Física?</i></p> <p><b>13/03/12 - <u>Aula de Educação Física</u></b>  <b>José:</b> <i>A Educação Física já está chegando?</i>  <b>João:</b> <i>Professora, hoje tem Educação Física, não tem?</i></p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Verificamos que Rafael questiona constantemente à professora se eles iriam brincar, em todos os dias da pesquisa, tanto na semana de adaptação quanto um mês após o início das aulas, evidenciando a importância que o brincar permanece tendo na vida da criança.

A Resolução nº 07, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de 9 anos, estabelece em seu Art. 5º que a educação é um direito inalienável do ser humano e deve ser ofertado com qualidade social. O § 2º do mesmo artigo destaca que a qualidade social é obtida como a conquista de uma educação relevante, pertinente e equitativa:

- I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.
- II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.
- III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (BRASIL, 2010c).

Assim, assegurar a todas as crianças, indistintamente, aprendizagens significativas e do seu interesse torna-se um pressuposto indispensável para a garantia da qualidade educacional. Conforme presenciado, as crianças ingressantes questionavam a professora se iam brincar. Porém, mesmo em termos de espaço, constataram-se restrições para que isso ocorresse já que, enquanto permaneceu-se em campo, o parque não pôde ser usado pelas crianças, pois o local estava repleto de móveis escolares amontoados (Figura 38).

**Figura 38 – Parque da EMEF ocupado por móveis**



Fonte: Registro fotográfico da escola realizado pela pesquisadora

Salientamos que o parque deveria estar em condições de funcionamento, sobretudo, porque as crianças ingressantes estavam na fase de adaptação na nova escola, na qual seria muito importante, de nosso ponto de vista, que dentro do que foi planejado como um momento especial de acolhimento a essas crianças, atividades significativas, como o brincar também tivessem sido oportunizadas:

É importante lembrar que a passagem do brincar ao estudar como atividade por meio da qual a criança mais aprende não acontece num passe de mágica, de um momento pra outro. Ao contrário, é um processo por meio do qual, aos poucos, a criança vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação com o mundo (MELLO, 2005, p.39).

A adaptação não ocorre por um passe de mágica e acontece em graus e intensidades variados e seria oportuno que a escola promovesse, sobretudo, na primeira semana de aula, atividades diversificadas e do interesse da criança. Como enfatizam Rossetti-Ferreira, Vitória e Goulardins (2011), a fase de adaptação requer planejamento e organização e atividades significativas, fatores indispensáveis para ajudar as crianças nos primeiros dias da criança na instituição escolar. É conveniente ressaltar que os dilemas quanto à adaptação no EF ainda persistem porque não houve mudanças na concepção de criança.

A pesquisa de Motta (2010) e de Neves (2010) que analisou o período de transição escolar, também evidenciou uma abrupta perda das possibilidades de brincar com a entrada da criança no EF.

Enquanto na EI a centralidade da atividade lúdica é frequente, no EF o estudo e, a alfabetização ocupam este lugar. Como já mencionado anteriormente, o documento oficial do MEC, “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” destacam como objetivo do EF de nove anos, a ampliação das experiências e oportunidades de aprendizagens das crianças, tanto em relação às práticas de alfabetização e letramento, como nas demais áreas do conhecimento:

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz de conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação. (BRASIL, 2004b, p.20).

Em face da não vivência do faz de conta no EF, a criança subverte a ordem estabelecida, criando situações imaginárias por meio de ações, gestos, diálogos,

transformações de objetos - de escolares a brinquedos - durante a sala de aula, como perceptível no quadro 18:

**Quadro 18 – Intensas ocorrências de microepisódios lúdicos**

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
<b>Atividade lúdica</b>	Micro-episódios	<p><b>06/02/12</b>            João joga seu estojo para o alto e pega, como se fosse um avião caindo. Posteriormente, brinca de espetar no amigo, como se fosse uma injeção.  <b>João:</b> <i>É uma borboleta robô</i> [mostrando seu desenho a outro amigo, em pé, fora do seu lugar, imitando o voo da borboleta].            [...]            Eloísa, Manuela e Sônia ficam de pé e mostram suas mochilas, conversam entre si e imitam a Barbie.  <b>Eloísa:</b> <i>É a Branca de neve.</i>  <b>Sônia:</b> <i>É a Barbie.</i></p> <p><b>07/02/12</b>            Bruno e João brincam com a tesoura.            [...]  <b>Rafael:</b> <i>Eu fiz um sapato-brinquedo, agora vou fazer um sapato Robô</i> [imita o robô, referindo-se ao desenho que fez: a atividade do dia].</p> <p><b>08/02/12</b>            A Professora Márcia interrompe sua aula porque dois alunos brincam com o material.            [...]            Crianças batem com o lápis em cima da carteira, brincando de banda.            [...]            Bruno brinca com o lápis de avião.</p> <p><b>06/03/12</b>            A Professora Márcia distribuiu o material dos alunos e nesse momento, muitas crianças brincam com o material de escola, lápis, estojo, cola, uns ficam em pé no lugar, uns alunos brincam imitando vozes diferentes, imitando tesoura com as mãos.            [...]            Algumas crianças brincam com o tubo de cola, imitando telefone e microfone, enquanto outras brincam de gato, imitando seu miado.            [...]            Rodrigo equilibra o tubo de cola em cima da pasta e assopra, como se estivesse brincando de derrubar alvos.            [...]            A professora distribui palitos de sorvete para as crianças agruparem uma dezena. Algumas crianças equilibram os palitos, Luís brinca de médico, pedindo que seu amigo abra a boca para examinar e Rodrigo finge chupar sorvete.</p> <p><b>13/03/12</b>            Rodrigo brinca com o crachá.            [...]            Eduardo toca violão com sua pasta e finge cantar.            [...]            José e Eduardo brincam com o lápis de espada.            [...]            Isabela, Eduardo e Nicolás batucam na mesa, brincando de bateria.            [...]            Rafael brinca com o tênis.</p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Observamos que os microepisódios lúdicos dentro da sala de aula da EMEF são bem mais recorrentes se comparados com os da EMEI. Tal fato parece ser decorrente da escassez do brincar no contexto da EMEF. Subvertendo a ordem estabelecida pela rotina rígida do EF, as crianças criam situações imaginárias:

As crianças não ficam presas às funções dos objetos. Elas transformam os objetos da cultura escolar em objetos das culturas infantis fazendo da escola, no cotidiano, uma arena cultural, um espaço de encontro entre a cultura legitimada e a não autorizada. (MOTTA, 2010, p.147).

As pesquisas de Motta (2010) e Neves (2010) também apontaram que no contexto do EF há grande restrição do movimento, já que os espaços e tempos se restringem ao da sala de aula, causando cansaço e inquietação das crianças, principalmente às menores. Em ambas pesquisas, foi nos momentos de brechas que houve maior interação e episódios lúdicos na esfera do EF.

Em nenhum momento o faz de conta foi explorado na EMEF pelas professoras; sua ocorrência dentro da sala de aula se restringiu às brechas, enquanto a professora corrigia os cadernos, verificava a lição, recolhia materiais dos alunos, etc. Foi nesses momentos que a agitação dentro da sala de aula era maior, assim como os apelos da professora em relação ao silêncio.

Neves (2010, p.229) revela que:

Se, por um lado, o ritmo lento das atividades e as longas esperas provocaram momentos de confusão na turma, essa forma de trabalho também propiciou momentos valiosos para a construção da cultura de pares. Portanto, o processo de adaptação no ensino fundamental incluiu dois movimentos paralelos, intimamente relacionados: a apropriação da cultura escolar e a construção da cultura de pares. As crianças, no processo de adaptação e incorporação à nova escola, iniciaram tal construção a partir do estabelecimento ou manutenção das relações de amizades entre si [...]. Essa forma de interação entre as crianças era permitida na escola de educação infantil.

Em nossa pesquisa o mesmo sucedeu-se, pois a sala de aula, além de ser um espaço de aquisição dos conhecimentos escolares, foi também palco dos episódios lúdicos, de frequente interação da criança com seus pares e os objetos, construindo novos significados por meio do faz de conta:

É nesses ambientes estruturados (cheios de significados) e personalizados (pleno de sentidos) que a criança inventa (ou reinventa por imitação) novos modelos de agir e pensar. Tal concepção trabalha com a dimensão estética, campo de significações

sensíveis constituintes do corpo e das coisas e que integra sujeito e objeto, a intersubjetividade e a intercorporeidade. (OLIVEIRA, 2011, p.134).

As crianças brincam com os materiais escolares porque tentam fugir da situação de não ludicidade, da situação adultocêntrica que é imposta desde os 6 anos para as crianças: a atividade de estudos, de fazer tarefa, de prestar atenção de uma forma mais adulta e não infantil. Elas fogem desse tipo de pressão que é feito a partir dos próprios materiais escolares, os objetos viram brinquedos. Para Vygotsky (1998), o brincar atua na zona de desenvolvimento proximal da criança e a professora perde essa chance de compreender como a criança está se apropriando daquele conteúdo, que metodologias poderiam ser utilizadas para aquela criança aprender melhor. Devido a professora não entender essa necessidade da criança brincar, ela perde a oportunidade de potencializar a aprendizagem.

Dentro da sala de aula, as crianças, embora em momentos restritos, (re)significam as ações e objetos pela imaginação, geralmente interceptadas pela professora por meio de advertências verbais (Quadro 19) e até ameaças (Quadro 20).

**Quadro 19 – Silêncio e controle corporal**

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
<b>Atividade lúdica</b>	Silêncio e controle corporal	<p><b>06/02/12 - <u>Durante a apresentação da professora de Educação Física</u></b>  <b>Professora Silvana:</b> <i>A gente vai lá na quadra. Em vez de tudo mundo ficar lá correndo, aí o que acontece? Machuca, cá. Todo ano, ano passado teve um que correu tropeçou bateu o braço e ralou, o outro bateu a cabeça, tá? E é legal machucar? [...] Então sempre andar, veio de manhã entrou na escola, vem andando todo mundo tem seu lugarzinho aqui garantido, foi pro recreio? Vai andando, volta andando. Pra quê? Pra gente é melhor, pra ninguém se machucar certo?</i>            [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Rafael, gente, vamos parar com a cadeira, barulhinho atrapalha. [...] Rafael, a Professora Márcia está falando, tem que ouvir a Professora Márcia, não pode falar junto comigo.</i>            [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Eu vou ficar brava, já expliquei para vocês, quando a Professora Márcia fala vocês tem que ouvir.</i></p> <p><b>07/02/12 - <u>Durante as atividades</u></b>  <b>Professora Márcia:</b> <i>O Bruno e o João vão guardar a tesoura porque ninguém tá usando tesoura, nós não estamos nem com folhinha em cima.</i></p> <p><b>08/02/12 - <u>Durante as atividades</u></b>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Pedro, não vamos falar junto com a Professora Márcia. Se a Professora Márcia tá falando, eu tenho que ouvir. Se o Pedro conversa com o Rodrigo, o Pedro não escuta o Rodrigo não escuta, ninguém escuta. O combinado é a Professora Márcia falou eu vou escutar. Depois eu posso falar? Depois eu posso falar! Levanto a mãozinha, daí a Professora Márcia deixa eu falar. Se falar todo mundo junto a gente entende? Então, a gente não entende.</i>            [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Bruno... É batuque? É escola de samba aqui? Barulho não.</i></p>

	<p><b>Professora Márcia:</b> <i>Eduardo, vamos prestar atenção.</i> [...]</p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Isabel... Isaaabee!!! O Bruno quer prestar atenção. Vamos sentar direitinho. Perninha e corpinho para frente.</i> [...]</p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Eu vou trocar o Pietro de lugar.</i> [...]</p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Rodrigo, eu vou mudar os dois de lugar. Aqui não é horarinho de brincar agora. Horarinho de brincar eu vou falar: "Agora é hora de brincar". Agora não é hora de brincar, agora é hora de prestar atenção, que a gente tem que aprender bastante coisa diferente.</i> [...]</p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Nós vamos lá na quadra, vamos brincar um pouquinho. Não vamos ficar correndo, igual o Pedro que entrou aqui da hora do recreio todo molhadinho, né Pedro, de tanto transpirar.</i></p> <p><b>08/02/12 - <u>Na aula de Educação Física</u></b></p> <p><b>Professora Silvana:</b> <i>Tô aguardando silêncio, do corpo e da boca.</i> [...]</p> <p><b>Professora Silvana:</b> <i>[Vou explicar] Como que funciona a minha aula. Nós vamos sair da sala de aula em coluna igual à Professora Márcia faz, do menor para o maior, a gente vai ficar lá no espaço da quadra pra mexer com o corpo. Não é sempre que a gente vai usar material, tem vez que agente vai usar só o corpo humano mesmo pra mexer, ok? Água, eu vou poder beber água a hora que eu quiser na aula? Não. Também não leva garrafinha não, tá? A água só vai beber no fim da aula, eu vou colocar vocês sentados e aí vou mandando de dois em dois beber água, voltou vai outro. Banheiro, mas só se for muito, muito, muito, muito, muito necessário, porque se não eu tô dando uma atividade ou brincadeira, lembra? Esperar, paciência... Então, eu tô dando brincadeira, aí vocês estão lá, daí atrapalha a brincadeira, não dá pra sair porque volta não sabe do que tá brincando e vira aquela confusão. Combinado? As regras de... Os combinados com a Professora Márcia são os meus combinados iguaizinhos, certo? Então não preciso nem repetir isso porque são os mesmos. Professora Márcia tá falando eu tenho que ouvir. Ouvir e olhar pra ela. [...] E aí tem outro combinado pra fazer com vocês, tem uns alunos que são um pouquinho mais... Né? que às vezes você precisa chamar atenção algumas vezes. A minha... O limite não sei como eu chamo... é três vezes que eu chamo atenção, a terceira vez que eu chamei atenção, o aluno ou a aluna vai ficar sentadinho olhando os outros brincarem, pra ele perceber observando, como é que se brinca sem atrapalhar a si próprio e aos amigos, combinado?</i></p> <p><b>06/03/12 - <u>Durante as atividades</u></b></p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Rafael escuta primeiro a professora Márcia, depois você fala, é pra levantar a mãozinha, tá?</i> [...]</p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Rafael senta direito. Eu queria que você fechasse a boca quando eu estiver falando, já pedi pra levantar a mãozinha.</i> [...]</p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Ana, vamos deixar essa brincadeira para a hora do recreio? Vamos? Vamos conversar comigo?</i> [...]</p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Vamos parar de brincar Rodrigo, com o lápis e a cola? Cola é brinquedo?</i> [...]</p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Essa cola, esse tubo aí é o que? É celular por acaso? Não! Vamos prestar atenção os dois? Vamos?</i></p> <p><b>13/03/12 - <u>Durante as atividades</u></b></p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>A Professora Márcia está falando...</i></p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Eu não estou brincando com o crachá! Não é hora de brincar.</i></p>
--	--

		<p><i>O crachá não é leque.</i></p> <p>[...]</p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Senta as duas, por favor.</i></p> <p>[...]</p> <p><b>Professora Márcia:</b> <i>Por que você não sabe, Rafael? Porque fica brincando com o tênis.</i></p>
--	--	---

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Destarte, percebemos que há profundos entraves entre o que se preconiza e o que se vivencia, já que no primeiro aspecto lemos que:

Entendemos que no processo de construção do conhecimento, a interação é um momento valioso, pois gera cooperação, socialização, conflitos, discussão de hipóteses, desenvolvendo as capacidades de ouvir o outro, falar, refletir, questionar e argumentar. (PP EMEF, 2011, p.93).

Constatamos que o reconhecimento da interação social como elemento constante da aprendizagem se restringe mais aos documentos legais da unidade escolar, já que na prática existe a hora de falar, hora de fazer lição, hora de brincar. Tais condições também estiveram presentes na pesquisa de Motta (2010), ao verificar que a rotina escolar está condicionada a horários definidos que pela lógica disciplinar é que vai garantir a qualidade do tempo.

Não queremos dizer que não existe dentro da sala de aula interações sociais. Obviamente há, mas elas são regradadas pela lógica do disciplinamento. Há esforços positivos em relação à maior aproximação das crianças no processo de construção da aprendizagem, pois as carteiras são dispostas em colunas, mas em duplas. Porém, observamos que nem sempre este tipo de formação assegura a interação entre os pares, pois algumas das crianças agrupadas não interagem com o seu parceiro.

Durante a realização das atividades dirigidas pela professora as crianças podiam interagir com o seu parceiro (dupla), com os demais não e, mesmo assim, quando o volume das vozes aumentava, as crianças eram repreendidas, algo quase inexistente no contexto da EI.

Desse modo, tornam-se importantes reflexões sobre a importância das interações no processo de aprendizagem:

As relações sociais são consideradas como fundantes [...] e motor do processo de desenvolvimento. Dessa forma, entende-se que, desde o início da vida, as relações são co-construídas a partir das “inter-ações”, isto é, de ações partilhadas e interdependentes. Essas ações se estabelecem por meio de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições, dentro de contextos específicos. Nessa coordenação, as pessoas

em interação podem aceitar, negar, confrontar, negociar e/ou recriar esses papéis/contra-papéis ou posições. Ao agirem, as pessoas dialogicamente transformam seus parceiros de interação e são por eles transformadas, assim como se modificam as funções psicológicas que lhes dão suporte, remodelando seus propósitos e abrindo-lhes novas possibilidades de ação, interação e desenvolvimento. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p.24-25, grifo nosso).

As relações sociais devem permear toda atividade no meio escolar e uma das formas privilegiadas de interação social, como os próprios autores enfatizaram é assumir papéis, algo que na EMEF realizariam se houvesse propostas do jogo simbólico em seu contexto.

Observamos também diferenças grandes entre os contextos analisados: se as crianças de EI possuem liberdade de se movimentar dentro da sala de aula e nos diversos espaços dentro da instituição escolar, no EF essa liberdade é bastante reduzida porque as crianças ficam sentadas, não podem levantar, falar, entram e saem da sala por meio da fila e o silêncio é constantemente solicitado pela professora. Esse retrato também foi presenciado na pesquisa de Motta (2010) e Neves (2010):

A forma de utilização do próprio corpo revelava uma aprendizagem; a sala de aula, no Ensino Fundamental, era um espaço no qual os movimentos deviam ser mais contidos, as vozes deveriam ser reguladas num volume mais baixo, os movimentos não autorizados ou não participantes das ações escolarizadas deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta aos envolvidos na comunicação. Percebe-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno. (MOTTA, 2010, p.124).

As crianças não foram solicitadas a ficar em silêncio, esperando quietas em seus lugares [referindo-se à escola de Educação Infantil]. Por outro lado, na turma de ensino fundamental, tal solicitação foi constante, o que restringiu o espaço interacional entre as crianças. (NEVES, 2010, p.133).

Assim, o panorama descrito por Enguita há mais de 30 anos atrás permanece intocado e parece ser consensual que o ingresso na escola de EF é acompanhado pelo cerceamento do diálogo:

Permanecer sentado, não falar em voz alta ou não falar em absoluto com os companheiros, levantar a mão para dirigir-se ao professor, não interromper, pedir permissão para abandonar a aula, não expressar visivelmente as emoções, manter o olhar sobre o próprio exame sem olhar o do vizinho, etc., a lista de restrições e prescrições a que crianças e jovens vêem-se submetidos na escola seria interminável. Sua vida nela consiste na submissão constante à vigilância e às ordens dos adultos, na (e para além da) relação pedagógica. (ENGUIITA, 1989, p.180).

Silêncio e o disciplinamento dos corpos são formas de assegurar que as regras escolares sejam cumpridas e, assim, as crianças vão sendo cada vez mais “podadas” de seu

processo interativo, imaginativo e criativo. Nos dizeres de Foucault (2000, p.127), a escola é uma instituição disciplinar que “[...] fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.”

Como não existe o reconhecimento das necessidades e desejos das crianças ingressantes no EF, há uma tendência do adulto se referir às crianças no diminutivo, revelando a concepção de quanto ela é menos, menor. Como ocorre o ensino e a aprendizagem da língua para a criança dessa maneira?

A esse processo do adulto infantilizar e tornar menor a criança, Silveira (2012, p.1) chama de apequenação: “[...] isto é, transformam a criança em algo pequeno e/ou menor, sem importância e infantilizada, e por isso os atendimentos são feitos de qualquer jeito, a um baixo custo, numa espécie de indolência e negligência”. Segundo a autora, as práticas pedagógicas instituem a apequenação quando desconsideram a criança e a infância; quando disciplina seus corpos e as impedem de movimentar, falar e se expressar; quando estabelecem uma rotina que respeita o ritmo imposto pela escola e não o da criança, enfim, quando o próprio professor produz e sofre o processo de apequenação, ao desvalorizar o trabalho pedagógico realizado na EI e, conseqüentemente, desvalorizar-se como profissional.

A professora Márcia ao proferir: *“Aqui não é horarinho de brincar agora. Horarinho de brincar eu vou falar: - Agora é hora de brincar, agora não é hora de brincar, agora é hora de prestar atenção, que a gente tem que aprender bastante coisa diferente”*; deixa nítida sua concepção de que brincar é um momento desconectado da aprendizagem, é apenas um *“horarinho”*, algo inferior. Contribui para expandir a concepção hegemônica da desvalorização do brincar, tido por algumas profissionais da educação e pais como sinônimo de bagunça, desordem e indisciplina; favorece a separação entre a EI e o EF e produz a ideia de que professoras de EI não necessitam de preparo e formação, justificando seu enquadramento a uma *“subordem”*<sup>51</sup>.

No processo de apequenação, Silveira (2012) revela que as crianças criam linhas de escape como forma de libertação da imposição, produzindo novos movimentos e brincadeiras. Na presente pesquisa, as crianças também criaram linhas de escape, os microepisódios lúdicos, onde passaram a brincar com os próprios materiais escolares, seguidas de advertências sucessivas da professora sempre que as flagrava brincando.

---

<sup>51</sup> Para Campos (1999), os profissionais da educação que atuam em creches e pré-escolas pertencem a uma *“subordem profissional”*. Ocupam a terceira ordem dentro da hierarquia profissional e é formada por educadores leigos e mal pagos. A primeira ordem, ocupada pelos professores generalistas e a segunda ordem, pelos professores especialistas que lecionam disciplinas específicas no EF.

Em nossa pesquisa, pressupúnhamos que nas aulas de Educação Física houvesse um tempo privilegiado para a movimentação e interação entre as crianças. Contrariamente, como já descrito anteriormente, o controle e as penalidades ocorridas nessa aula são maiores que no ambiente dentro da sala de aula, pois segue o modelo da Educação Física tradicional, fundamentada no rendimento do aluno.

Em nossas análises, verificamos que nos dois primeiros dias de aula, 6 e 7 de fevereiro de 2012, ocasião na qual as crianças entraram às 7 horas e saíram às 9h30min não houve ameaças por parte da professora em relação ao brincar, apenas repreensão verbal em relação ao comportamento dos alunos e coibição dos episódios lúdicos.

A partir do terceiro dia de aula, 9 de fevereiro, as crianças cumpriram a jornada normal de aula, das 7 às 12 horas. Num contexto disciplinador, as crianças tiveram dificuldades para se adaptar à rotina imposta, demonstrando sinais de cansaço e uma necessidade maior de falar e se movimentar em sala de aula. É a partir desse momento que a professora começa a utilizar de elementos disciplinadores dentro da sala de aula, como a ameaça e a punição (Quadro 20).

Na EMEF há grande controle corporal, fazendo com que as crianças se adaptem às regras legitimadas pela escola. Se na EMEI as crianças desenvolvem interações entre seus pares, num constante diálogo, agindo com maior autonomia, constatamos que na EMEF estas possibilidades são restringidas, já que o apelo ao silêncio e a contenção motora são recorrentes. Quando o controle não funciona, a professora Márcia apela para ameaças e punições, privando a criança de uma das atividades mais significativas a ela: o brincar. Mesmo no caso da ameaça, a professora utiliza diminutivos e as crianças que cumprem todas as atividades previstas são recompensadas e podem sair para brincar, aquelas que não conseguem, são punidas: “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.” (FOCAULT, 2000, p.163).

Quadro 20 – Punição: o brincar ameaçado

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
Atividade lúdica	Punição: o brincar ameaçado	<p><b>08/02/12</b>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Vamos sentar, se eu não ouvir, além de eu não terminar, a gente não tem um espacinho para brincar lá fora...Eu quero sair um pouquinho com vocês. Vocês não gostariam de sair um pouquinho?</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Mas para eu ir lá fora fazer uma atividade diferente, eu tenho que prestar atenção, guardar o material.</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Nós estamos perdendo tempo, daqui a pouco não vai mais dar tempo [de ir brincar].</i></p> <p><b>06/03/12</b>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Eu acho que os três estão brincando e vão ficar sem recreio.</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>E se agente não acaba, não dá tempo e não sai pra Educação Física é o combinado.</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Se eu continuar brincando, então a hora que for pra ir pra Educação Física e for fazer uma atividade lá fora, eu converso com a Professora Márcia e a gente fica todo mundo aqui.</i></p> <p><b>13/03/12</b>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Você prestou atenção na hora em que a Professora Márcia falou? Então eu vou começar a deixar sem recreio... Hoje já vai ser um dia que você não vai brincar para você prestar atenção. Porque eu acho que é falta de atenção, porque você sabe. Infelizmente eu vou ter que trocar o recreio porque não terminou a lição.</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Eu vou dar oportunidade de sair para o recreio. [porque a criança terminou a lição].</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Vamos Franciny, acabar para brincar no recreio.</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>O relógio está andando... O Rodrigo está bagunçando... Vai ficar aqui.</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Hoje eu ajudei. Amanhã, se não acabar, vai fazer na hora do recreio.</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Eu acho que a Júlia e a Angélica vão ter que ficar no banco, só olhando as amigas brincarem.</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Se a Professora Silvana de Educação Física chegar aqui e nós não estivermos em ordem, vamos ficar aqui. Não é para brincar.</i></p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

A normalização ocorre porque a punição traz como consequência os recompensados e os punidos. Há divisão, exclusão e desrespeito às peculiaridades e ao ritmo de aprendizagem de cada criança; conquanto, apesar das frequentes ameaças, durante a realização da pesquisa, nenhuma criança ficou sem brincar em função do mau comportamento ou por não terminar a

lição. Embora a punição não tenha se concretizado no cotidiano escolar, indubitavelmente, ela traz diversas tensões e pressões às crianças que não conseguem acompanhar o ritmo imposto.

#### **4.1.3 O que os protagonistas dizem**

Nesta seção apresentamos os dados das entrevistas realizadas com as professoras e com as crianças (reflexiva e narrativa), além do desenho dialogado.

### **EMEI**

#### **O que a professora diz sobre a atividade lúdica**

A professora Suelen na observação participante demonstrou preocupação com o brincar na EI, que para ela é o eixo norteador do trabalho pedagógico.

**Professora Suelen:** *A prioridade da educação infantil é o brincar, brincando as crianças aprendem todos os conceitos né, cognitivos, afetivos, social.*

Na entrevista, a professora reforçou esse mesmo posicionamento, dizendo que discorda da política do EF de nove anos:

**Professora Suelen:** *Eu acho que a criança precisa de um espaço maior pra brincar, um tempo maior, né? E a gente vê que tem criança que tem maturação pra frequentar essa escola, mas tem criança que não e a gente sabe que é uma política mesmo do governo que não tinha como colocar todas as crianças, atender toda essa demanda e acabou criando isso daí.*

O discurso produzido pela professora Suelen demonstra a contradição entre a sua concepção de desenvolvimento infantil, marcado pela maturação e prontidão (marcas de concepções naturalistas de desenvolvimento humano) e aquela preconizada na linha teórica da unidade escolar, como descrito no PP da EMEI (2011, p.149):

A linha de trabalho que procuraremos seguir é sócio-interacionista, pautada na concepção de que criança é um ser transformador, que constrói seu conhecimento, na interação com o outro, tendo o educador como mediador neste processo de aprendizagem.

Ressaltamos que a abordagem teórica<sup>52</sup> deste documento - assumida pelo uso da expressão sóciointeracionista - pode ser resultante de um esforço de aproximação das abordagens piagetiana e vigotskiana, esforço este também presente em documentos oficiais do MEC, como o RCNEI (BRASIL, 1998), em que a mesma expressão é fartamente utilizada. Assim, não causa espanto que essa nomenclatura esteja tão impregnada no discurso docente e documentos escolares, como os PPs. Como afirma Duarte (2000, p.257-258):

Nossa hipótese é a de que uma crítica detalhada e aprofundada da concepção do social e de socialização na obra inteira de Piaget, com base em um referencial marxista, pode revelar que boa parte daqueles que atualmente procuram adotar Vigotski no campo da educação, da psicologia e da psicologia educacional, aproxima-se mais, na verdade, da concepção piagetiana e situa-se, do ponto de vista educacional, no universo ideológico cujo emblema é “aprender a aprender”. Esses autores procuram em Vigotski algo que não pode ser encontrado no autor russo, mas que está em Piaget. Esses autores são piagetianos sem admitir e compartilham com o pensador suíço o modelo sóciointeracionista ou, o que é equivalente, o modelo interacionista do social.

Para Duarte (2000), o construtivismo é uma tendência ideológica pós-moderna que permanece com vigor no meio educacional e, embora Piaget e Vigotski valorizem o caráter ativo da aprendizagem - o que, de fato, é uma semelhança importante entre os dois autores, de outro lado, eles são completamente distintos. A questão do social em Piaget, se relaciona com a experiência pessoal do indivíduo a-histórico, dentro de uma perspectiva naturalizante, diferentemente de Vigotski.

Verificamos que o discurso da professora Suelen se aproxima mais da linha piagetiana, muito embora o PP dá indícios da linha vigotskiana. Tal realidade vem demonstrar a complexa relação indivíduo ↔ sociedade: a concepção da professora é fruto das condições culturais que se fizeram presentes ao longo de sua vida e que a constituíram como pessoa e profissional; concomitantemente, faz parte de uma organização com regras e valores próprios que *a priori* deveriam ser incorporadas pelas pessoas que fazem parte, mas que na prática, nem sempre são, pois demanda a tomada de consciência. Por conseguinte, colocar em debate tais questões tem se tornado uma importante estratégia para que isso

---

<sup>52</sup> O uso dos termos social e interacionista podem ser considerados, de certo modo, frágeis para designar a teoria histórico-cultural, já que uma das principais questões a que Vigotski e seus colaboradores se dedicaram era justamente buscar o especificamente humano, aquilo que diferencia o homem dos animais e existem espécies animais que tem vida social complexa e interagem, necessariamente, para sobreviver, como é o caso dos chimpanzés. Já na teoria histórico-cultural, história e a cultura são princípios constitutivos e exclusivos do homem; os animais não produzem e não se apropriam da história e o mesmo pode ser dito em relação às produções culturais. O desenvolvimento humano é cultural. É certo que a dimensão social também é fundante do homem, porém, como ela é decorrente da dimensão cultural e variável, segundo variem as culturas, entende-se que o termo cultural é suficiente para remeter ao social.

aconteça. Há necessidade de um investimento na formação continuada dos profissionais, para que estes possam, gradativamente, incorporar a matriz teórica assumida como referência pela escola, não somente na direção de uma troca de nomenclatura, como percebido no discurso da professora, mas de uma efetiva compreensão de seu real sentido.

### **O que as crianças dizem sobre a atividade lúdica**

Em relação às crianças, os dados empíricos obtidos por meio de diversos instrumentos de pesquisa indicaram que o brincar é uma atividade extremamente significativa em suas vidas. Na entrevista, quando questionadas sobre o que faziam na escola, descreveram as mesmas ações presenciadas pela pesquisadora durante a observação participante na rotina escolar. Duas respostas que descreveram de maneira mais ampla o rol de atividades elencadas pelas crianças estão transcritas a seguir:

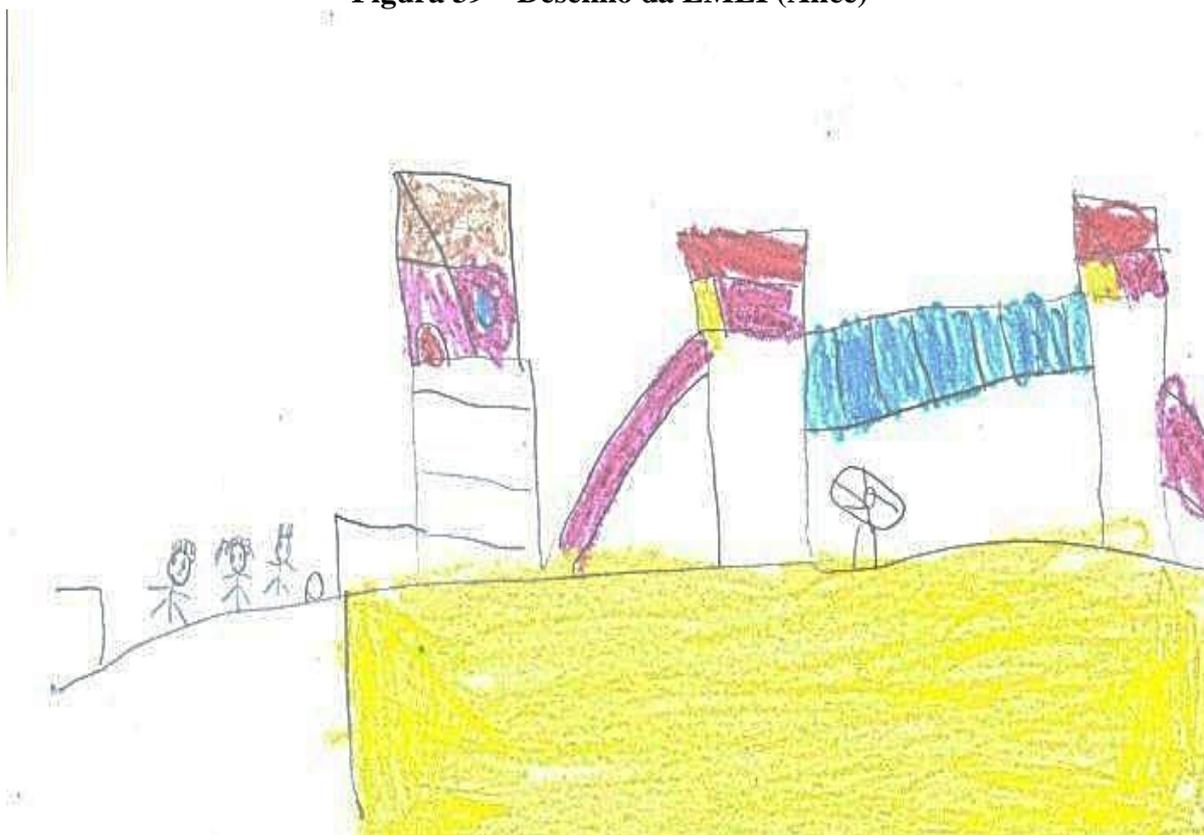
**Alice:** *A gente faz ginástica, a gente canta na roda também, a gente faz atividade e a gente brinca, a gente toma lanche, escova os dentes, vai para a quadra e vai para o parquinho.*

**Gislaine:** *Eu brinco, faço desenho, massinha, né. [A gente] assiste filme, vai na quadra, vai no parquinho. Eu brinco de panelinha, de fantasia, eu brinco junto com a Sônia [refere-se à sua amiga]. Eu assisto [televisão], eu faço trabalhinho.*

As respostas abarcaram os cinco momentos da rotina escolar na EMEI: roda da conversa, atividades dirigidas (ginástica, música, brincadeiras ensinadas pela professora), atividade do dia (regularmente nomeada pelas crianças e pela professora como trabalhinho, lição), merenda/escovação e brincadeiras, que são desenvolvidas de diferentes formas: no parque, na quadra ou dentro da sala de aula, principalmente na forma de faz de conta, quando organizadas por iniciativa das crianças.

A estrutura da rotina foi parcialmente observada nos desenhos das crianças, que sob a instrução de “Desenhe sua escola”, reproduziram o prédio que compõe a unidade escolar (desenho de todas as crianças), alguns desenhando junto ao prédio os espaços onde brincam, como a piscina, quadra ou parque (desenhos de Alice, Luiz, Rafael). Além disso, algumas incorporaram ao desenho os amigos (desenhos de Alice, Ana Clara, Eloísa, Ingrid e Manuela) e a professora (desenho de Ingrid). A Figura 39 apresenta um exemplo desses desenhos:

**Figura 39 – Desenho da EMEI (Alice)**



Fonte: Registro do desenho realizado por Alice

Dialogando com Alice, ela passou a descrever os espaços da escola. A menina representou algo que lhe é significativo, pois ela poderia representar outros espaços da escola, como o refeitório ou banheiro. Ao optar por desenhar o prédio escolar, o parque, a quadra e os amigos brincando, Alice fez escolhas sobre aquilo que iria desenhar, ela escolheu dentre uma série de opções aquelas que são mais significativas.

Como afirma Gobbi (2002, p.71),:

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos<sup>53</sup> e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não “engessar” a produção infantil [...], considerando que, entre os mesmos, o que é afirmado em determinado momento pode sofrer alterações logo em seguida.

Em nossa pesquisa as conversas ocorreram após a realização do desenho [diferentemente da pesquisa de Gobbi, em que as conversas ocorriam durante a produção],

<sup>53</sup> A autora refere-se às crianças pequenas, as que fazem parte da Educação Infantil, ou seja, crianças de 0 a 6 anos de idade.

com o objetivo de minimizar ao máximo as interferências do adulto que pudessem influenciar a produção infantil.

Em nossa perspectiva também tivemos o cuidado de não engessar a produção infantil no sentido não apenas de compreender que as afirmações dadas pelas crianças possam sofrer alterações, mas também de não fazer interpretações excessivas e/ou definitivas, pois há diversas possibilidades de interpretar o desenho infantil. Buscamos apontar possíveis hipóteses sobre suas escolhas do que desenhar e, por meio do diálogo, tentamos compreender as significações atribuídas pela criança às suas próprias produções.

Na tentativa de compreender as significações atribuídas por Alice na Figura 39 podemos lançar diversas hipóteses. Podemos destacar que o tamanho do parque é maior em relação ao prédio escolar, o que pode ser uma pista de que há maior significatividade relativa ao primeiro espaço mencionado. O mesmo pode ser percebido em relação ao colorido do desenho, que no parque foi de melhor qualidade, mais caprichado do que a do prédio escolar.

Por outro lado, há outras hipóteses para o “empenho” da criança em relação ao parque: por exemplo, pode ter ocorrido um “erro” de planejamento. Alice começou a desenhar pelo parque e, conforme o espaço do papel foi se limitando, a menina “espremeu” o prédio e quadra. Assim, o desenho está sujeito a um complexo sistema, indicando diversas possibilidades para as significações. Tal condição torna-se clara em relação ao desenho de Eloísa (Figura 40):

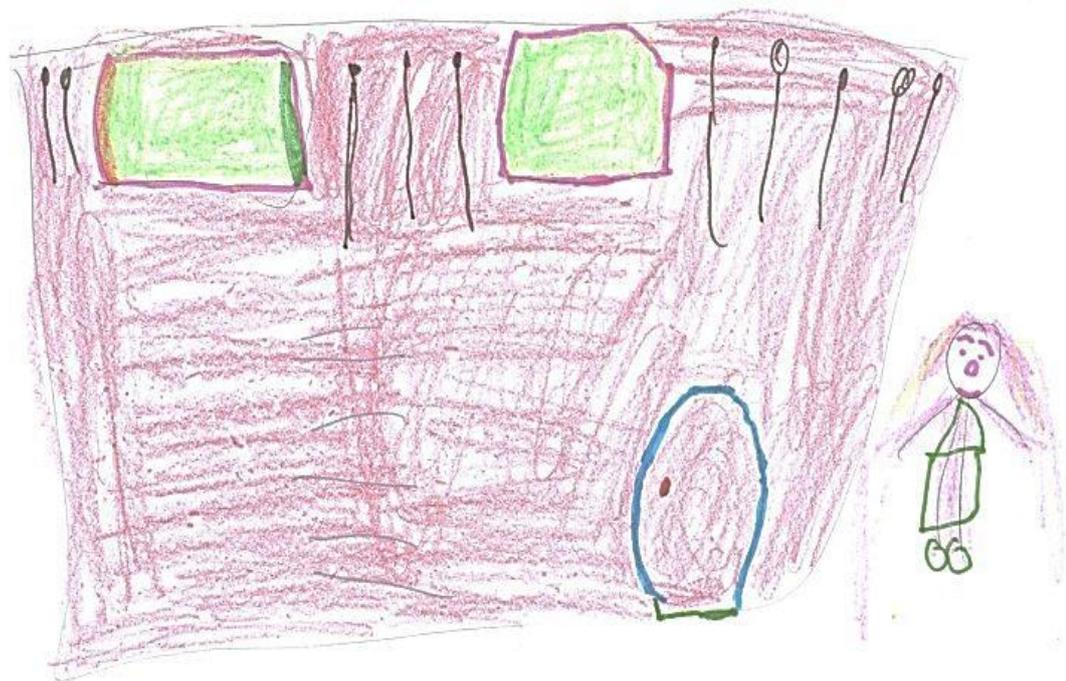
**Pesquisadora:** *Conta pra mim o que você desenhou aqui [apontando para o desenho] Eloísa.*

**Eloísa:** *Eu desenhei a Gigi e a escola.*

**Pesquisadora:** *Por que você desenhou a Gigi?*

**Eloísa:** *É que ela queria que eu desenhasse ela...*

**Figura 40 – Desenho da EMEI (Eloísa)**



Fonte: Registro do desenho realizado por Eloísa

Numa primeira tentativa de compreender o desenho, poderíamos entender que Eloísa desenhou Gigi porque ela é sua amiga. No entanto, pelo diálogo constatamos que o motivo de Eloísa ter desenhado Gigi naquele momento foi um pedido de sua colega e não uma ação espontânea dela própria. Esta situação sinaliza que o desenho está sujeito a uma série de elementos do contexto. O produto final nem sempre representa aquilo que a criança queria expressar de uma maneira pura e livre das condições concretas de produção. Não são apenas os significados que mudam (volubilidade), são também as próprias produções, o produto não pode ser tomado como um resultado de tomada de decisões e escolhas totalmente autônomas e de autoria da criança; eles são afetados constantemente pelo ambiente, pelas outras crianças, a disposição espacial, a concorrência com outras atividades<sup>54</sup>. Enfim, vários elementos, inevitavelmente, escapam-nos e a possibilidade de compreensão total das condições de produção é praticamente impossível.

De uma maneira geral, os desenhos produzidos sob a instrução “Desenhe sua escola” (EMEI), três crianças (Alice, Luiz, Rafael) representaram os espaços de brincar. No entanto, quando trabalhamos com a instrução “Como você gostaria que fossem as escolas de EI e EF”,

<sup>54</sup> A criança pode desenhar uma escola “mais pobre” ou “mais rica” não porque ela acha que o ambiente seja desse ou daquele jeito, tenha este ou aquele significado para ela mas porque, por exemplo, escuta a professora e/ou outra criança dizendo que quem terminar a atividade poderá ir brincar.

a questão da atividade lúdica apareceu consistentemente: das 10 crianças, 9 remeteram às brincadeiras, umas fazendo referência aos brinquedos e brincadeiras (desenhos de Alice, Ana Clara, Gislaine, Luiz e Manuela) enquanto outras reproduzindo os espaços de brincar, como a piscina, quadra ou parque (desenhos de Alice, Eloísa, Gislaine, Ingrid, Kauê, Rafael). A exceção diz respeito ao desenho de Sônia (Figura 41):

**Sônia:** *Eu queria que tivesse um jardim lindo [...] Eu fiz uma árvore aqui.*

**Pesquisadora:** *E quem que é essa menina?*

**Sônia:** *Sou eu.*

**Pesquisadora:** *É você junto com quem?*

**Sônia:** *Com o meu cachorrinho.*

**Figura 41 – Desenho da escola dos sonhos – EMEI (Sônia)**



Fonte: Registro do desenho realizado por Sônia

É curioso observar que a escola dos sonhos de Sônia foge do protótipo de escola observada na realidade, com sua estrutura própria. Dentro de uma visão limitada, poderíamos dizer que Sônia fugiu da proposta dada pelo comando do adulto “Desenhe a escola dos sonhos”. E no sonho de Sônia, prevalece à imaginação, para a menina a escola deveria ser como um jardim colorido. Ao desenhar o cachorro, a ideia da menina não necessariamente está desconectada da proposta, pois talvez tenha feito seu animal de estimação porque gosta

de brincar com ele e criou a possibilidade de levá-lo à escola. O desenho de Ana Clara também diferiu do realizado pelas demais crianças, que retrataram a escola convencional (desenhos de Eloísa, Ingrid, Kauê, Manuela e Rafael), projetando uma escola diferente, fruto da atividade imaginária (Figura 42):

**Ana Clara:** *Eu queria que tivesse um castelo assim [...]. Uma ponte, muitas coisas, tivesse livro, brinquedo.*

**Figura 42 – Desenho da escola dos sonhos – EMEI (Ana Clara)**



Fonte: Registro do desenho realizado por Ana Clara

No desenho de Ana Clara o prédio convencional é substituído por um castelo, demonstrando o quanto o mundo imaginário marca a vida das crianças de EI. A mesma situação é encontrada no desenho de Manuela (Figura 43), que reproduziu ela e suas amigas brincando de faz de conta:

**Manuela:** *Eu queria que tivesse um fogãozinho.*

**Pesquisadora:** *Fogãozinho pra fazer o que?*

**Manuela:** *Pra brincar de comidinha.*

**Pesquisadora:** *E quem são essas pessoas que estão aqui?*

**Manuela:** *Eu, a Gislaine e a Ingrid.*

**Figura 43 – Desenho da escola dos sonhos – EMEI (Manuela)**



Fonte: Registro do desenho realizado por Manuela

O faz de conta ocupa um lugar privilegiado na vida das crianças, constituindo a *atividade principal* da criança de EI, termo utilizado por Leontiev (1978, 2001a). Elkonin (1998, p.200) também afirma: “O jogo é o tipo de atividade senão predominante, pelo menos principal da idade escolar”. O brincar é colocado em uma posição privilegiada na vida das crianças não apenas no desenho, mas também nas entrevistas, pois ao serem questionadas sobre “O que mais gostam de fazer na escola” e “O que mais gostam de fazer junto com os amigos na escola”<sup>55</sup>, a grande maioria respondeu que é brincar, mencionando, sobretudo, brincadeiras da modalidade do faz de conta:

**Eloísa:** *Eu gosto de brincar, brincar com a Gislaine e a Sônia de maquiar.*

**Manuela:** *Brincar de fantasia com eles e de computador.*

**Luiz:** *Brincar de panelinha e de fazendinha.*

<sup>55</sup> Apesar das crianças terem sido bastante estimuladas pela pesquisadora a diferenciarem os dois momentos “O que mais gostam e menos gostam de fazer na escola” e “O que mais gostam e menos gostam de fazer com os amigos juntos na escola”, conforme o Apêndice 7, elas demonstraram que para elas, as duas situações são coincidentes, não havendo diferenças entre ambas. Então, para a análise do material empírico, optamos em agrupar os desenhos neste ponto em dois grandes eixos: O que mais gosta de fazer na escola” e “O que menos gosta de fazer na escola”.

**Ana Clara:** *Eu gosto de desenhar, brincar e brincar de massinha e cozinha, que tem uma geladeira.*

**Alice:** *Massinha, computador e panelinha, porque dá para fazer comidinha com a massinha... Brincar embaixo da mesa pra fingir que é a casinha, junto com a geladeirinha e o fogãozinho, porque a gente pode brincar do nosso jeito.*

As falas de Alice indicam que ela gosta de massinha e de panelinha porque pode brincar do jeito dela, pode imaginar e criar o que quiser. A massinha vira comida e a mesa se transforma numa casinha. Em ambas as situações [objeto substituto e ação lúdica], há um processo constante de (re)significações que, segundo Rocha (2005), caracterizam os dois movimentos no/do jogo: a imersão no real e a transgressão do real. Exemplificando essa complexa relação, no ambiente lúdico nem todo plano imaginário é somente fantasia, pois se Alice faz comida e brinca do jeito dela em função das experiências que já passou, ao *socius*<sup>56</sup>, num processo de afetação recíproca entre eu e outro que determinam a individuação dos sujeitos. (GÓES, 2000b).

Por outro lado, a esfera imaginária se assenta no real, mas não se reduz a ele, a copiá-lo estritamente, pois: “Ao selecionar, ao representar e ao estar desobrigada de reproduzir literalmente o que representa, pode produzir uma nova síntese sobre o que já existe e pode também projetar o novo, aquilo que ainda não está dado”. (ROCHA, 2005, p.85). Se ao brincar de casinha Alice apenas fizesse macarrão procurando representar o mais fielmente qualquer macarrão de verdade, projetaria uma ação fundamentada na realidade; porém, poderia também produzir uma nova síntese, criando um novo macarrão com outra função, como por exemplo, uma peruca de macarrão. Como revela Rocha (2005), no faz de conta, as ações lúdicas e objetos substitutos são usados tanto de acordo com suas funções no real como são usados com novos significados, num processo constante de adesão e distanciamento do real.

O brincar foi à atividade mais mencionada nas respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer na escola, junto com o amigo ou não. Em segundo plano ficaram outras atividades bastante comuns no cotidiano escolar, tais como modelar, desenhar:

**Eloísa:** *Eu gosto mais do desenho livre porque a gente pode desenhar qualquer coisa que a gente quiser.*

**Rafael:** *De brincar com a massinha porque faz tudo coisas diferentes.*

---

<sup>56</sup> “Refere-se ao *socius* (conforme conceito de Janet), enfatizando que os outros do grupo social são participantes necessários da formação do indivíduo.” (GÓES, 2000b, p.120).

Eloísa, ao afirmar que gosta do desenho livre porque pode desenhar o que quiser e Rafael, ao proferir que gosta de brincar de massinha porque consegue fazer coisas diferentes, vem apenas reforçar o quanto a imaginação e a atividade criadora estão presentes em crianças da EI e são por elas valorizadas. Outrossim, destacamos a importância na EI e anos iniciais do EF, a realização de um trabalho pedagógico que contemple as diferentes formas de expressão infantil, já que é por meio delas que a criança expressa e elabora suas ideias e sentimentos, interagindo com o outro e a cultura.

Em relação às atividades que menos gostam de fazer na escola, as menções das crianças se compuseram de atividades mais dirigidas pela professora, que dentro da rotina da EMEI é conhecida como “atividade do dia”, também nomeada pelas crianças e professora como lição, tarefa e trabalho. Basicamente na atividade do dia as crianças realizam desenho e copiam da lousa palavras sobre o tema abordado, como o título do livro, nome da brincadeira etc. É conveniente explicitar que as atividades são realizadas no caderno de desenho. Embora algumas crianças tenham mencionado as atividades de pintura como suas preferidas, outras a consideraram (juntamente com a escrita de letras e números) as de que menos gostam de fazer na escola, como visto na sucessão de diálogos abaixo e suas respectivas justificativas:

**Manuela:** *Eu não gosto de pintar muito... Porque cansa a mão.*

**Ingrid:** *É... atividade de pintar [que eu não gosto], porque dói o braço.*

**Gislaine:** *Eu não gosto de fazer muito fazer números, os que são difícil... Número nunca acaba [...] porque tem bastante número.*

**Sônia:** *É que quando ela [se referindo à professora Suelen], às vezes, dá alguma coisa, a gente tem que fazer, né. Tem que desenhar, pintar, colocar o nome e a gente fica cansado.*

**Rafael:** *[O que menos gosto é] De por as letras, de fazer os números, porque é difícil.*

**Kauê:** *Lição difícil, porque é difícil.*

A lição, associação do desenho com a escrita de letras e números foi pontuada por muitas crianças como a atividade que menos gostam de fazer na escola, algumas, justificando pelo fato de serem cansativas, difíceis e fazerem doer a mão, pois demandam mais tempo de atenção para as crianças.

## EMEF

### O que a professora diz sobre a atividade lúdica

A professora Márcia definiu o trabalho com o 1º ano como mais lúdico tanto na reunião de pais como na entrevista. Na primeira reunião de pais ela explicou:

**Professora Márcia:** *A gente trabalha de uma forma muito mais lúdica com a criança, né. [...] cada escola tem uma preocupação. A minha preocupação com as minhas crianças de primeiro ano e a professora Doraci<sup>57</sup>, que é a outra professora do primeiro ano, é um trabalho mais lúdico, inicialmente. Então, a gente não registra tanto, a gente não usa caderno logo no início, esses dias a gente tem feito muito mais jogos, né? Ontem jogamos bingo, pegamos os jogos de alfabetização, eles estão aprendendo talvez de uma forma muito maior.*

As falas da professora Márcia indicam que existe por parte dessa profissional a preocupação com um trabalho mais lúdico no primeiro ano. No entanto, na concepção desta docente, o trabalho mais lúdico está intrinsecamente relacionado com os jogos de alfabetização, uma prática muito comum, conforme constatado na pesquisa de Rocha (2007, p.272): “[...] é freqüente [sic] ocorrer à priorização de conteúdos e práticas escolarizantes, a instrumentalização da atividade lúdica, o brincar como pausa pedagógica e/ou interdição frontal do brincar”.

Desse modo, o brincar torna-se um pretexto para a aprendizagem de conteúdos, indicando que existe a tendência priorizar os conteúdos que são culturalmente mais valorizados, como a alfabetização e o letramento. Os exemplos dados pela professora (bingo, jogos de alfabetização) dão claras indicações da ocorrência dessa valorização presente nos anos iniciais do EF. Quanto à referência do brincar como pausa pedagógica, durante a observação participante foi perceptível que a professora destinava os minutos finais da aula para brincar, após uma longa rotina, uma pausa para “descansar”. No que diz respeito à interdição frontal do brincar, durante a observação participante, verificamos que ela esteve presente em sala de aula, por meio da exigência do silêncio e ameaça de punição por parte da professora Márcia em relação aos microepisódios lúdicos.

Em relação à entrevista, a professora Márcia quando questionada se concordava com ou discordava da política da obrigatoriedade das crianças de seis anos ingressarem no EF, respondeu:

---

<sup>57</sup> Nome fictício.

**Professora Márcia:** *Eu concordo, eu acho que é dar uma oportunidade pra criança já estar se envolvendo com o EF que é um pouco diferente do ensino infantil. O pré do ensino infantil não tem a preocupação da sistematização [da alfabetização]. Ele [trabalho com o 1º ano] é bastante lúdico, a gente procura fazer atividades que envolvam bem na questão do brincar, de fazer uma forma mais lúdica [...]. Agora eu acho que da forma como a gente trabalha, assim bem lúdico, com muitos jogos, com música, com teatro, com fantoches, né... Eu acho que a criança não sente tanto, eu acho que ela até mergulha nesse tipo de ensino [...]. A gente procura fazer com que a criança tenha esse brincar. E não é só brincar nas atividades, é o brincar lá fora, porém nós estamos com dificuldades esse ano do brincar lá fora. No ano passado eu consegui mais espaços pra criança brincar lá.*

As falas da professora Márcia nos remetem a diversas considerações. A primeira delas está relacionada com a distinção entre a EI e o EF, pois para a referida docente na EI não há preocupação com a sistematização. Deveras, segundo o Art. 29 da LDBEN (BRASIL, 1996) a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, enquanto que o Art.32 da referida lei aponta como um dos objetivos [dentre outros] do EF é o pleno domínio da leitura e da escrita (inciso I). A segunda questão apontada pela professora Márcia diz respeito à forma como é realizado o trabalho pedagógico com as crianças no 1º ano, que é mais lúdico, valendo-se de jogos, músicas, fantoches, teatro. Existe, inclusive, o reconhecimento de que o trabalho lúdico facilita a adaptação da criança, percebido na seguinte fala: *“eu acho que ela até mergulha nesse tipo de ensino”*. Tais indicações parecem em sintonia com o que se encontra nos documentos oficiais do MEC:

Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. (BRASIL, 2009d, p.23).

Apesar das orientações oficiais e do discurso docente valorizar as diversas formas de expressão da criança, na prática, observei a negligência desses aspectos. O enfoque dado à música se resume ao “canto”; na rotina diária, logo após a oração, as crianças cantam a música “Bom dia” e cantam mais duas outras músicas. No que diz respeito ao teatro e ao fantoche, em nenhum momento da pesquisa essa prática foi observada e em relação ao jogo, este sofre diversas limitações como as anteriormente colocadas<sup>58</sup>.

Apesar dessas limitações, quando a professora Márcia diz que procura fazer com que a criança brinque, *“e não é só brincar nas atividades, é o brincar lá fora, porém nós estamos com dificuldades esse ano do brincar lá fora”*, denota que há: (i) o reconhecimento da

---

<sup>58</sup> Instrumentalização da atividade lúdica, brincar como pausa pedagógica e/ou interdição frontal do brincar.

importância de outras formas de brincar e não apenas do jogo educativo (pedagogização do brincar); (ii) certo desconforto com relação às restrições do brincar na escola.

Segundo a professora Márcia, o brincar na quadra foi restringido em função do aumento das aulas de Educação Física na escola:

**Professora Márcia:** *O espaço da quadra aqui coberta, ela é preenchida com aulas de Educação Física, das 7 ao meio dia [...]. Tento brincar na própria sala de aula, mas não é o espaço apropriado, né? Não tem nem muito espaço, né? Eu recuo carteira, a gente tenta, mas...*

O relato da professora traz implicações sobre o tempo e o espaço de brincar no EF, prática comum entre a professora da classe (Márcia) e a especialista (Silvana). Mais que promover espaços e tempo de brincar pela professora de classe comum ou especialista é necessário assegurar que essa atividade seja vivenciada pela criança e, de acordo com a teoria Histórico-cultural, participar dela como mediador, no sentido de provocar a emergência e o desenvolvimento das capacidades das crianças nesta esfera de atividade humana.

### **O que as crianças dizem sobre a atividade lúdica**

A rotina na EMEF pode ser compreendida por meio das falas de Eloísa e Rafael:

**Eloísa:** *Humm...Faço atividade, brincar na quadra, no parquinho e fazer a atividade de casa.*

**Rafael:** *Brinco, faço a lição, aprendo a ler, brinco, leio.*

**Manuela:** *Lição. Ensina a escrever.*

**Sônia:** *Aprender a letra, a ler, continhas.*

Verificamos que as duas primeiras crianças incorporaram na rotina o brincar, já as outras duas, apenas fizeram menção a fazer atividade, também denominada de lição ou tarefa; demonstrando que no contexto da EMEF há redução do tempo de brincar. Da mesma forma que na entrevista, sob a instrução “Desenhe sua escola”, apenas duas crianças reproduziram os espaços de brincar, como podemos notar no desenho de Eloísa (Figura 44):

**Eloísa:** *Aqui eu desenhei o sol, a escola, aqui é o parquinho e aqui é a escada.*

**Pesquisadora:** *Pera aí, aqui é o parquinho, o que você falou?*

**Eloísa:** *A escada pra chegar na sala.*

**Pesquisadora:** *A escada pra chegar na sua sala.*

**Pesquisadora:** *Hum... E o que está escrito aqui embaixo? Lê pra mim!*  
**Eloísa:** *Escola.*

**Figura 44 – Desenho da EMEF (Eloísa)**



Fonte: Registro do desenho realizado por Eloísa

O desenho de Eloísa é muito parecido com a estrutura da EMEF, pois o acesso à sala de aula ocorre por meio de uma rampa e uma escada, passando pelo espaço do parque, aqui reproduzido por apresentar algo significativo à Eloísa e também na vida das outras crianças como veremos a seguir. Na entrevista, quando questionadas sobre o que mais gostam de fazer na EMEF, o discurso das crianças foi uníssono: brincar.

**Manuela:** *Brincar!*

**Eloísa:** *A gente brinca de esconde-esconde, de vez em quando eu brinco de amarelinha...*

**Sônia:** *Brincar.*

**Pesquisadora:** *Você brinca bastante ou pouquinho aqui?*

**Sônia:** *Pouquinho.*

**Pesquisadora:** *Você brincava mais na outra escola ou aqui?*

**Sônia:** *Na outra escola.*

**Rafael:** *Brincar no parquinho porque é mais legal, tem muitos brinquedos.*

**Pesquisadora:** *E você já foi no parquinho?*

**Rafael:** *Só no outro... [balançando a cabeça, sinalizando que não foi].*

**Pesquisadora:** *Da outra escola?*

**Rafael:** *Sim. [balança a cabeça, sinalizando que sim].*

**Pesquisadora:** *Você, então, ainda não foi no parquinho nessa escola?*

Rafael balança a cabeça, sinalizando não.

**Pesquisadora:** *Você acha que você brincava mais na outra escola ou nessa?*

**Rafael:** *Ahhh... Na outra escola!*

Todas as crianças apontaram que o que mais gostam de fazer na EMEF é brincar e, em seus discursos notamos a redução do brincar, como perceptível nas falas de Sônia e Rafael que responderam que brincavam mais na outra escola e de Eloísa, que revelou “*de vez em quando eu brinco de amarelinha...*”.

O mesmo contexto foi percebido nos desenhos das crianças, que sob a instrução “Desenhe como você gostaria que fosse a escola do EF”, representaram os espaços de brincar ou brinquedos, como nos desenhos de Rafael, Sônia (Figura 45) e Eloísa (Figura 46). A exceção foi Manuela, que ocupou todo o espaço da folha com o desenho do prédio escolar. Ao ser questionada, revelou que desenhou uma escola grande porque gostaria que a escola fosse maior para poder brincar. Portanto, todas as crianças produziram significações que remetem à atividade lúdica.

**Sônia:** [Na escola dos sonhos, ela gostaria] *Que tivesse brinquedo.*

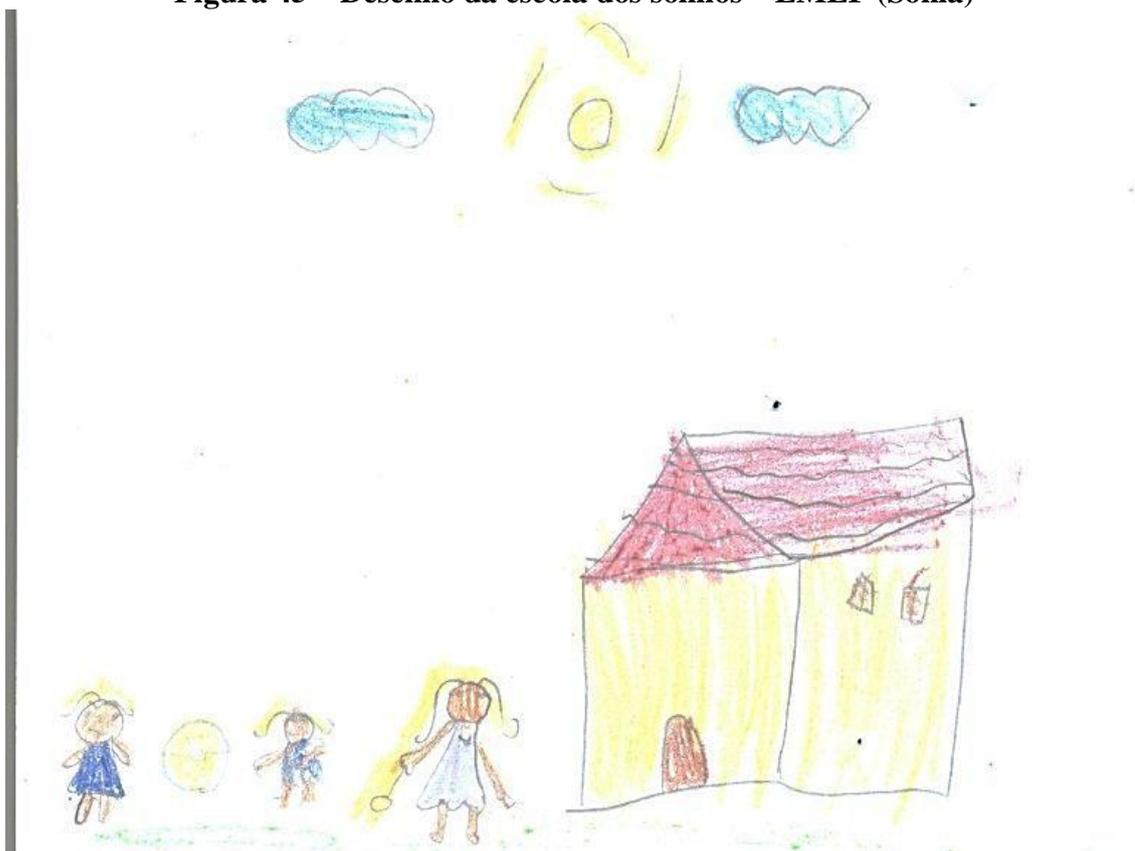
**Pesquisadora:** *Que brinquedo você fez aqui? Mostra pra mim!*

**Sônia:** *Boneca, bola e ioiô.*

**Pesquisadora:** *Boneca, bola e ioiô? E não tem isso na escola?*

**Sônia:** *Não.*

**Figura 45 – Desenho da escola dos sonhos – EMEF (Sônia)**



Fonte: Registro do desenho realizado por Sônia

**Eloísa:** [Sobre a escola dos sonhos] *Hum... Eu queria fosse um castelo que ela tivesse uma janela, uma piscina grande, solzão, e mato pra gente brincar.*

**Pesquisadora:** *Mato? E esses negócios...*

**Eloísa:** *É pra fazer comidinha.*

**Pesquisadora:** *Hum... pra fazer comidinha? Pra brincar? E isso daqui o que é?*

**Eloísa:** *A janela.*

**Pesquisadora:** *E esse risquinho aqui? [do lado esquerdo da janela].*

**Eloísa:** *É pra chamar atenção pras crianças virem do recreio.*

**Pesquisadora:** *Hum... Você gostaria de um grande castelo e o que você gostaria que tivesse dentro desse castelo?*

**Eloísa:** *Um... parquinho, quadra e a nossa sala grandona.*

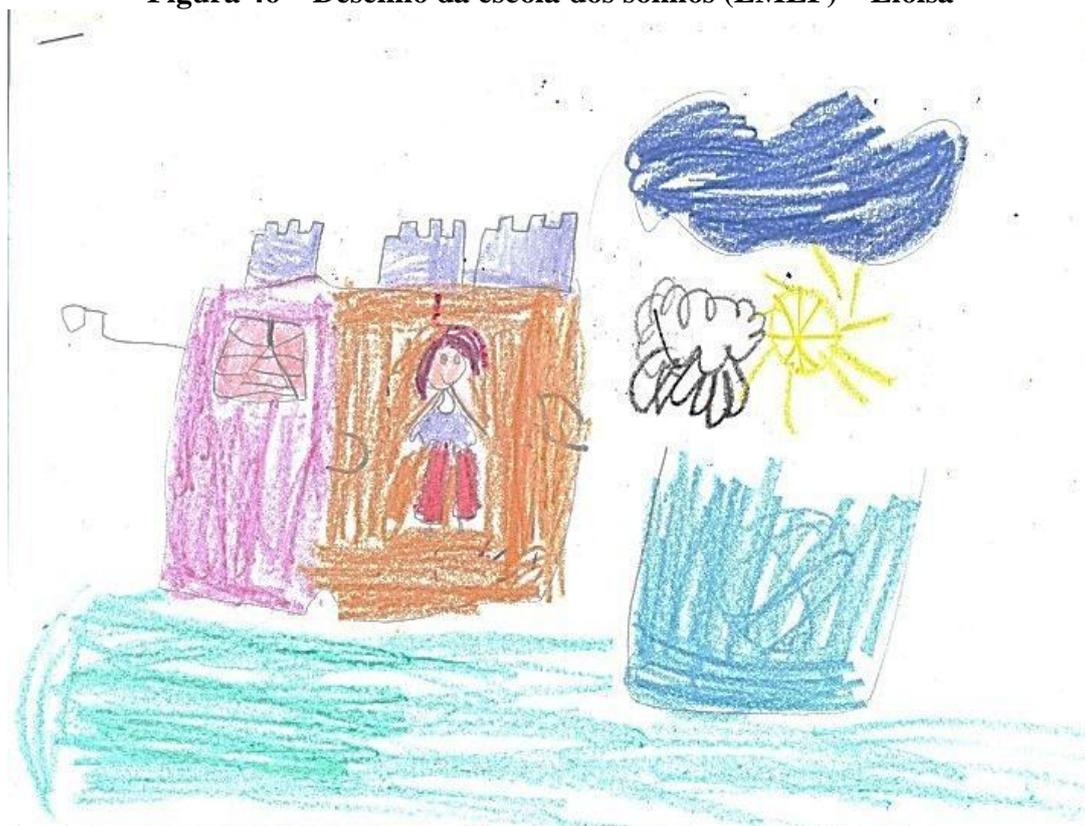
**Pesquisadora:** *Ah é? Entendi. E o parquinho daqui [EMEF], já não tem o parquinho daqui?*

**Eloísa:** *Tem.*

**Pesquisadora:** *Mas o que ele não tem e você gostaria que ele tivesse?*

**Eloísa:** *Hum... Areia!*

**Figura 46 – Desenho da escola dos sonhos (EMEF) – Eloísa**



Fonte: Registro do desenho realizado por Eloísa

Tanto no desenho de Sônia quanto no de Eloísa é marcante a importância dada ao brincar, especificamente ao fazer de conta: a boneca no desenho de Sônia e a escola em forma de castelo com o matão para fazer comida, no caso de Eloísa. Em ambos os casos, por meio do diálogo foi percebida a restrição do brincar na EMEF, fato também presenciado durante a entrevista narrativa<sup>59</sup>:

**Pesquisadora:** *Vocês trazem brinquedo aqui nessa escola?*

**Todos<sup>60</sup>:** *Não.*

**Sônia:** *Tem [mostrando o armário].*

**Rafael:** *Tem só os jogos.*

**Pesquisadora:** *Que jogos são?*

**Eloísa:** *Quebra-cabeça.*

**Pesquisadora:** *Mas e brinquedo? Boneca? Carrinho?*

**Todos:** *Não.*

**Pesquisadora:** *Não pode trazer?*

**Eloísa:** *Só de vez em quando.*

**Pesquisadora:** *Mas vocês já trouxeram brinquedo aqui nessa escola?*

**Todos:** *Não.*

**Rafael:** *Mas depois vai poder.*

**Eloísa:** *A gente não traz brinquedo, só quando a professora mandar.*

<sup>59</sup> História Kika vai para a escola.

<sup>60</sup> Eloísa, Manuela, Rafael e Sônia.

Eloísa, ao dizer que não trazem brinquedo na EMEF, vem apenas revelar o que Rocha (2007) chama de interdição frontal do brincar: o faz de conta é negligenciado no espaço da EMEF, surgindo apenas por meio de microepisódios lúdicos que se sucedem nos momentos de brechas dentro da sala de aula.

Na EMEF, sob a instrução “Quais atividades que a professora dá e que você mais gosta de fazer”, Manuela afirmou que gosta de todas as atividades, já Eloísa, Rafael e Sônia apontaram o desenho por ser uma atividade legal. Em relação às atividades que menos gostam de fazer, mesmo sendo estimuladas, Manuela e Sônia responderam que não tem nada que não gostam. Em outro momento, Manuela respondeu que não gosta de fazer lição porque é chato [mesma resposta dada por Eloísa] e também que não gosta do parque porque não gosta de brincar. Já Sônia, embora tenha respondido que gostasse de desenhar, revelou que não gosta de pintar, porque cansa. Rafael, por sua vez, não gosta de fazer letras por ser difícil e porque cansa. Embora a criança tenha ingressado no EF, ela ainda apresenta grande interesse pela atividade lúdica, indicando isso por meio do diálogo, do desenho e da observação em campo.

O quadro 21 apresenta a categoria de análise “Atividade lúdica” e a sintetiza os dados que emergiram no contexto da EMEI e EMEF. Em suma, pode-se dizer que na EMEI a atividade lúdica ocupa centralidade no PP, no cotidiano e no discurso dos protagonistas envolvidos. Na EMEF, a atividade lúdica é secundarizada tanto no PP quanto no cotidiano, embora presente na vida das crianças e no discurso docente.

**Quadro 21 – Quadro geral da atividade lúdica na EMEI e EMEF**

<b>ATIVIDADE LÚDICA</b>	<b>EMEI</b>	<b>EMEF</b>
<b>O que os documentos preconizam</b>	<b>Centralidade no PP:</b> - Destaque nos planos individuais - Destaque no projeto do ano: “Jogos e brincadeiras”	<b>Secundarização no PP:</b> - Surge nos planos individuais de: a) Língua Portuguesa/Matemática b) Educação Física c) Projeto Recreio
<b>O que o cotidiano revelou</b>	<b>Vivência do brincar:</b> - jogos com regras - jogos de construção - faz de conta <b>Microepisódios lúdicos em sala de aula</b> Poucas ocorrências <b>Mediação docente</b> - Participação nos jogos com regras - Disciplinarização das brincadeiras - Afastamento nos jogos de faz de conta	<b>Restrições do brincar</b> - Jogos com regras  <b>Microepisódios lúdicos em sala de aula</b> Intensas ocorrências <b>Mediação docente</b> - Silêncio e controle corporal - Punição: o brincar ameaçado
<b>O que os protagonistas dizem</b>	<b>Professora</b> Brincar é o eixo do trabalho pedagógico	<b>Professora</b> O trabalho com o 1º ano é mais lúdico
	<b>Crianças</b> É a <i>atividade principal</i> da criança de EI.	<b>Crianças</b> É a <i>atividade principal</i> da criança no 1º ano.

Fonte: Dados construídos a partir do material empírico

## **4.2 Transição escolar: (des)articulações entre a EI e o EF?**

### **4.2.1 O que os documentos preconizam**

#### **EMEI**

Em nenhuma parte do PP houve citações e/ou ações relativas à transição escolar ou sua vida futura.

#### **EMEF**

Em nenhuma parte do PP houve citações e/ou ações relativas à transição escolar ou à sua vida pregressa. Nos PPs, tanto da EMEI quanto da EMEF, não existe nenhuma menção em relação à transição escolar e/ou sobre a importância de que os docentes trabalhem com as crianças nesse aspecto. Também não encontramos quaisquer referências recíprocas entre os segmentos. É certo que o fato de não haver registros sobre esta articulação, não quer dizer que ela não ocorra. Porém, se temos em perspectiva que o PP é um documento-guia da vida escolar, podemos dizer que se este tema estivesse lá, seria mais garantido o trabalho com ele, haveria menos chances de se perdê-lo de vista.

### **4.2.2 O que o cotidiano revelou**

A passagem da EI para o EF deve ser um assunto abordado em ambos os segmentos escolares: no caso da EMEI, falar sobre a nova escola e articular-se com o EF podem ser estratégias de extrema valia para que as crianças possam elaborar seus sentimentos em relação à mudança que estão prestes a vivenciar. Em função disso, a pesquisa na EMEI ocorreu no final do ano, no sentido de analisar as principais ações desenvolvidas pela escola na trajetória final da pré-escola. Em relação à EMEF, é importante falar sobre a escola pregressa e organizar um trabalho pedagógico voltado à adaptação da criança na escola em que ela ingressa. Por isso, no caso da EMEF, a observação ocorreu nos primeiros dias de aula com o intuito de verificar as principais adaptações e, após um mês de aula, para verificar como as crianças percebem esta instituição.

A articulação entre a EI e EF são vitais, pois a maneira como é vivenciada essa etapa poderá trazer tanto marcas positivas quanto negativas sobre o desenvolvimento biopsicológico da criança. Corroborando com essa ideia: “Esperamos que as crianças possam partir em busca do novo, sentindo-se mais seguras de que serão capazes de trilhar caminhos diferentes, estabelecer novos contatos e ser bem sucedidas nessa nova etapa.” (SILVA, 2011, p.62).

## EMEI

A transição escolar foi tematizada em dois momentos pontuais (Quadro 22):

**Quadro 22 – Vida escolar futura**

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
Transição escolar	Vida escolar futura	<p><b>07/10/11 - Roda da conversa</b>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Então, deixa a pro conversar com vocês. A Adriana vai fazer uma pesquisa da faculdade que ela faz. Ela escolheu a EI que são vocês pra poder fazer essa pesquisa, porque depois alguns alunos daqui vão lá para a 1ª série, né, que é a escola de nove anos.</i>  <b>Luiz:</b> <i>Não tô entendendo o que ela tá falando.</i>  <b>Professora Suelen:</b> <i>O que vai acontecer Luiz... Ela vai filmar, ela vai fazer umas fotos, né. E ela vai ver o que tá acontecendo aqui na sala, como é o trabalho, né, que é feito aqui, que a professora faz com vocês. Certo? Então, vocês não se preocupem, ela vai tar filmando, vai tar vendo vocês pintando, fazendo atividade, fazer tudo o que a gente faz nessa sala ela vai tá olhando, porque ela tá muito curiosa prá saber o que acontece aqui [A professora sorri e olha para a pesquisadora].</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>É, eu quero saber o que vocês fazem aqui!</i>  <b>Professora Suelen:</b> <i>É o que vocês fazem, do que vocês brincam, como vocês pintam, como vocês escrevem os numerais, o nome de vocês, como é a rotina nossa, que a gente chega, canta, faz atividade física, depois olha lá [mostra o cartaz de crianças presentes e ausentes] quantas crianças tem.</i>  <b>André:</b> <i>Primeiro a gente faz ginástica, lembra? [André interrompe a professora].</i>  <b>Professora Suelen:</b> <i>É, atividade física, é ginástica.</i>  <b>Rafael:</b> <i>Vai na quadra.</i>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Vai na quadra, o que mais?</i>  <b>Crianças:</b> <i>Vai no parquinho.</i>  <b>Luiz:</b> <i>Mas a gente não vai nunca.</i>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Como assim? A gente foi essa semana. Eu tô evitando de ir no parquinho, Adriana [dirigindo-se à pesquisadora] porque eu não saro [rinite]. Faz 15 dias [que está com rinite] e aquela poeira que eles levantam lá...</i></p> <p><b>21/11/11 - Roda da conversa</b>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Só falta mais alguns dias, né, pro Natal, um mês e pouco, trinta e poucos dias [pausa] e prá ficar de férias [nova pausa] e vai ter algumas crianças que vão lá pra 1ª série.</i>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Já saiu a lista. [A professora se dirige à pesquisadora, ressaltando que a lista da matrícula para o EF já estava fixada na frente da escola e passa a comentar as escolas de EF que cada criança ingressará].</i>  [...]  <b>Ingrid:</b> <i>Prô, na primeira série a gente vai ter um caderno grande?</i>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Vai ter um caderno grande, um caderno pequeno, vai ter lápis de cor, vai ter folha de sulfite, vai ter um monte coisa. Vão ter letrinhas, números que nem aqui.</i>  <b>Kauê:</b> <i>Vai ter piscina?</i>  <b>Professora Suelen:</b> <i>Piscina não tem lá na EMEF, não sei se tem piscina em outras escolas. A maioria das escolas não tem piscina, Aqui tem piscina por quê? Porque aqui é uma Associação dos Moradores do bairro. Então, a gente tá emprestando esse prédio, pra ser uma escola aqui, por isso que tem piscina, mas a maioria das escolas não tem piscina. Sabe o que as escolas fazem? Às vezes no final do ano, eles vão pra algum lugar né, algum clube, alguma coisa que tem piscina. Aí as crianças brincam. Lá na primeira série, tem algumas escolas que tem parquinho, a maioria das escolas fizeram um parquinho para as crianças de seis anos, que nem tem algumas aqui que vai pra primeira série. Então eles fizeram o que? Um parquinho. Por quê? Porque a criança de seis anos não quer só ler e escrever quer? Não, ela quer também...? Brincar, se divertir. E aí fizeram o quê? O parquinho... A professora às vezes dá outras atividades de brincadeira, às vezes passeia...</i></p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Constatamos que o tratamento do assunto sobre a nova escola na EI foi pontual e, provavelmente, desencadeado pela presença da pesquisadora em campo. No primeiro dia da pesquisa, quando a professora explicitou os motivos de eu estar lá e, no segundo caso, para sinalizar à pesquisadora que a listagem dos alunos ingressantes do EF já se encontrava fixada na escola. Logo, se a pesquisadora não estivesse a campo, talvez não houvesse a discussão acerca da nova escola com as crianças.

Nota-se que no mesmo dia, Ingrid demonstrou interesse em saber sobre a nova escola, se eles usariam cadernos maiores e, na sequência, Kauê mostra curiosidade se na nova escola teria piscina. A professora Suelen deu uma breve explicação às crianças, de maneira clara e objetiva, mas acreditamos que outras discussões relativas à nova escola poderiam ser alvo de maior aprofundamento a fim de minimizar a ansiedade e curiosidade infantil.

Silva (2011) destaca algumas atividades que podem ser realizadas pelas instituições de EI para ajudar a construir maior sentimento de segurança por parte das crianças que ingressarão no EF, como por exemplo, construção de um mural com todos os momentos ocorridos na escola da EI, visitas à escola do EF, festa de despedida, dentre outras. Na EMEI houve uma festa de encerramento que foi improvisada; também aqui suspeitamos que esta festa talvez tenha sido resultante da presença da pesquisadora na escola.

Tal afirmativa é decorrente dos fatos que se sucederam no último dia da ida a campo da pesquisadora (29/11/11). A professora Suelen já havia confirmado que não teria festa de encerramento, pois a escola já havia decidido que a festa da família substituiria todo tipo de comemoração, como dia dos pais, dia das mães, festa junina, etc. A equipe pedagógica desta EMEI resolveu abolir datas comemorativas e optou por realizar apenas a festa da família. No entanto, no referido dia, enquanto as crianças estavam na merenda, a coordenadora pedagógica<sup>61</sup> acompanhava as turmas no refeitório e me questionou se eu estava terminando a pesquisa. Respondi que era o último dia e que se houvesse festa de encerramento e/ou formatura eu acompanharia. No mesmo momento ela posicionou-se que haveria a festa. Comentei sobre isso no final do dia com a professora Suelen e ela me explicou que quando a equipe decidiu abolir as festividades da escola a coordenadora pedagógica estava afastada e que não sabia dessa decisão, reiterando:

**Professora Suelen:** *A gente não queria fazer. [...] nós já fazemos a festa da família para valer por todas. Ficou combinado que era só festa da família.*

---

<sup>61</sup> Única ocasião que a vi na escola.

Por influência da pesquisadora ou não, a festa de encerramento foi realizada às pressas, no dia 13/12/11; cada turma apresentou uma música e, no final, formou-se um coral das crianças, professoras e funcionários, que cantaram músicas natalinas, acompanhadas pelo som de quatro violões, tocado por duas professoras da escola, a diretora e o segurança. No final, foi oferecido suco e bolo simples aos pais. Da mesma forma esta pouca legitimação da importância de se trabalhar com a transição foi registrada na pesquisa de Neves (2010, p.172):

A preparação das crianças da turma pesquisada para sua saída da escola da educação infantil, e posterior entrada no ensino fundamental, foi efetivada de maneira que possibilitou uma frágil construção simbólica desse momento de passagem, no sentido de que o grupo teve poucas oportunidades de conversar sobre suas expectativas e ansiedades para o ano seguinte.

## **EMEF**

Na EMEF as ações oficiais de adaptação restringiram-se aos dois primeiros dias de aula as crianças saírem às 9h30min, ao passo que nos demais dias, saíram no horário normal, às 12h. No primeiro dia de aula, todos os alunos, acompanhados de seus pais, ficaram na quadra e a diretora, com o uso do microfone, apresentou-se, bem como apresentou o corpo docente da escola. Deu as boas vindas às crianças e pediu que os pais acompanhassem seus filhos até a classe, pois lá, receberiam algumas informações, além de reforçar que nos dois primeiros dias de aula as crianças sairiam mais cedo. Em sala de aula, a professora reforçou algumas regras da escola e sobre a importância dos pais no processo de adaptação:

**Professora Márcia:** *Gostaria muito de pedir a colaboração de vocês né, estarmos juntos nesse processo de primeiro ano, que é um processo novo também pra vocês né?*

Assim, a professora reforçou a importância dos pais ajudarem a criança no processo de adaptação, sobretudo, buscando as crianças no horário correto para não causar ansiedade nelas. Não houve maiores detalhamentos sobre o trabalho pedagógico porque estes dados seriam fornecidos na reunião de pais, que se realizaria no dia 17/02/12.

A integração família-escola tem sido apontada como um aspecto fundamental para a conquista da qualidade social das unidades escolares; quando o discurso assumido de forma generalizada destaca a relevância de uma gestão democrática, os pais não podem ser meros ouvintes, mas deveriam ser alçados à posição de participantes efetivos do processo; porém, tanto no primeiro dia de aula, quanto na reunião, eles receberam apenas as regras de funcionamento e informações sobre a organização da escola e do trabalho pedagógico.

Quanto aos dois dias de adaptação, a pergunta que fazemos é: O período de adaptação da criança à nova escola se restringe à saída antecipada durante dois dias? Se a adaptação é um processo, dois dias são suficientes para promover mudanças na vida da criança? Lidar apenas com o eixo temporal é tudo o que se pode fazer para que o início da vida escolar seja cuidadosamente construído?

O primeiro dia, aliás, foi muito corrido, pois houve atraso na entrada em função da apresentação da diretora; em sala de aula, a conversa com os pais e apresentação dos professores de Artes, Educação Física e Inglês. Os pais foram embora e a professora explicou as regras da classe, principalmente em relação ao uso do banheiro:

**Professora Márcia:** [escreve 7 horas na lousa e diz]: *Aí vocês levantam, escovam os dentes para levantar? Faz xixi? [...]. Faço xixi, escovo os dentes. Então eu só vou poder ir ao banheiro às 8 horas* [escreve na lousa 8 horas e aponta no relógio]. *Antes disso eu posso ir no banheiro?*

**Crianças:** *Não!*

**Professora Márcia:** *Só se eu estiver muito apertado.* [fala bem baixo e faz cara de pessoa apertada para ir no banheiro]. *Muito bem, mas como eu já fiz xixi em casa, quando for um pouquinho antes das 9 horas e a gente for tomar o lanchinho aí a gente vai no banheiro.*

A imposição do horário para as crianças para escovar os dentes, para fazer xixi demonstra como os professores não concebem a criança como sujeito do ensino, um sujeito concreto, que não tem que ter hora pra fazer as coisas, como o adulto também não tem. O adulto se regula em função do ambiente porque já tem repertório para realizar isso, diferentemente da criança pequena. Verificamos o quanto os professores não compreendem o desenvolvimento infantil e, em função disso, a criança acaba sofrendo com as regras impostas pela visão do adulto.

Retomando, após essa explicação, a professora pergunta de criança em criança o nome e a escola que frequentava, uma das poucas oportunidades em que houve menção em relação à vida pregressa das crianças. A professora disse que levaria os alunos para conhecer a nova escola, mas não deu tempo, porque já era hora da merenda e do recreio: rapidamente, formaram fila, foram no banheiro e se dirigiram ao refeitório. Retornando à sala de aula, pediu que os alunos desenhassem no crachá o desenho que mais gostavam, saindo no final da aula para brincar de ovo-choco.

A visita da nova escola foi cobrada pelos alunos no dia seguinte e a professora Márcia respondeu:

**Professora Márcia:** *Já, já, nós vamos conhecer a nossa escola.*

A “visita” não se constituiu como uma visita propriamente dita, pois os alunos em fila percorreram os mesmos espaços que no dia anterior: os banheiros, a quadra e o refeitório da escola. O parque, a quadra descoberta, a secretaria, a diretoria, dentre outros espaços foram ignorados no passeio, dando uma visão parcial da dimensão da escola, fazendo-nos lembrar do menino Tonucci nos passeios instrutivos (1979):

**Figura 47 – Os passeios instrutivos**



Fonte: TONUCCI, 1997, p.79.

Como já mencionado, na EMEF não houve planejamento e organização de atividades diferenciadas das que compõem o cotidiano escolar para o acolhimento às crianças, apenas a saída antecipada nos dois primeiros dias de aula. Infelizmente, os professores não concebem a

criança como sujeito do ensino e que esse ensino não pode ser pré-estabelecido com horários para se fazer cada coisa:

Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de sua história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam (KRAMER, 2003, p.106).

Quanto às referências da vida escolar progressa, o quadro 23 apresenta as principais menções sobre a história da vida passada e sua interlocução com a nova escola:

**Quadro 23 – Vida escolar progressa**

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
Transição escolar	Vida escolar progressa	<p>06/02/12 - <i>Conversa com os pais no 1º dia de aula</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>A questão do lanche, como as nossas crianças vem de EMEI E CEMEI... vocês levavam lanche?</i>  <b>Pais:</b> <i>Não.</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Não também? Porque aqui não tem lanche, o único lanche é o oferecido pela escola. E o lanche como vocês sabem, como era na educação infantil, era um lanche saudável, um lanche apropriado pra nossas crianças. Então, não tragam lanche, evitem. Só se a criança apresentar algum probleminha. [...] Então continua o mesmo sistema, elas só passaram do pré, pra uma escola do fundamental que já não é mais um pré, é um primeiro ano.</i>            [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Vocês vão ter um dia de reunião semana que vem que é a reunião coletiva que vai ser realizada com todas as classes, pra gente mostrar pra vocês como é o nosso trabalho, porque vocês ficam na expectativa né? Cria uma expectativa agora, antes a criança de seis anos ficava na escola infantil, era um pré. Mas as mães que já passaram por aqui sabem que é um primeiro ano bem diferenciado da primeira série. Mas vocês fiquem tranquilas a gente vai caminhando né, vão ter livros didáticos pra levar, então vai ter bastante coisa.</i></p> <p><i>Apresentação da professora de Educação Física</i>  <b>Criança:</b> <i>Só que lá na minha outra escola eu corria no pátio.</i>  <b>Professora Silvana:</b> <i>Só que aqui é diferente. Por exemplo: lá era tudo pequenininho, né? [...] Agora aqui tem criança de primeiro ano que são vocês, tem criança de segundo, tem criança de terceiro.</i></p> <p><i>Roda da conversa</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Tem recreio aqui?</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Tem um pouquinho de recreio. Não é como na escola de ensino infantil que tem bastante, né? E aqui também tem parque. Esse ano a gente tem um parque novo... fica lá embaixo. Só que por enquanto tá ocupado [a professora se dirige à pesquisadora e diz: -Para variar e sorri]. Tá cheio de carteira [aponta para a carteira], mas eles vão tirar tudo para a gente poder usar.</i>  <b>Rafael:</b> <i>Isso se chama carteira?</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Na escola infantil chama mesinha, né? Tem carteira na escola infantil?</i>  <b>Crianças:</b> <i>Não!</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Tem mesinha e a gente aqui na escola fundamental, a gente junta a carteira para dois amiguinhos trabalharem junto ou eu faço um grupinho de quatro, ou eu faço um “U”, é super legal.</i></p>

	<p><b>07/02 - <u>Roda da conversa</u></b>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Como é que chama aquilo lá, óóó. [aponta para o alfabeto].</i>  <b>Crianças:</b> <i>Abecedário!</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Abecedário ou alfabeto né? Mesma coisa, tá?</i>  <b>Rafael:</b> <i>Esse tinha na escola que eu tava.</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Na escola tem que ter, né? A gente não precisa da letra? A gente precisa da letra pra que?</i>  <b>Crianças:</b> <i>Pra poder ler e escrever...</i></p> <p><b>08/02 - <u>Na realização da atividade</u></b>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Lá no CEMEI na EMEI, a professora não trabalhava assim com vocês? Trabalhava ou não trabalhava? Ela não falava... Quando a Professora Márcia fala, tem que escutar, depois eu posso conversar.</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>É um pouquinho diferente da EMEI, CEMEI, a gente não senta de <b>carteirinha</b>, nós vamos juntar as carteirinhas hoje, nós vamos combinar tá? A gente vai sentar de dois, tá bom? Então, olha lá o que eu vou falar, se a Professora Márcia tá falando, a gente não fala, combinado?</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Esse aqui é o Calendário, na escola infantil vocês faziam calendário?</i>  <b>Crianças:</b> <i>Não. [uma das crianças disse que fazia]</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Tem algumas escolas que fazia outras não, então nós vamos fazer também!</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Por isso que precisa trazer todo dia Rafael. [o caderno de casa]. Na EMEI, na CEMEI tinha lição. Tinha ou não tinha?</i>  <b>Crianças:</b> <i>Tinha!</i>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Às vezes a professora não dava todo dia, mas aqui tem todo dia.</i></p> <p><b>17/02 - <u>Reunião de pais</u></b>  <b>Professora Márcia:</b> <i>O primeiro ano principalmente é um dos mais importantes agora na mudança da criança, então eu vou falar um pouquinho do ciclo. Vocês sabem o que é o ciclo, porque agora a gente tá no ciclo, alguém tem ideia... Já foi explicado pra vocês na educação infantil, o que vem a ser o ciclo? Né que agora nós estamos formados em ciclos né, o primeiro ciclo que engloba o primeiro, o segundo e o terceiro ano. Tá gente ó, ciclo 1 é 1º, 2º e 3º anos.</i></p> <p><b>13/02 - <u>Roda da conversa</u></b>  <b>Júlia:</b> <i>Na minha escola antiga, a minha Professora Márcia cantava essa música.</i></p>
--	--

Fonte: Dados obtidos na observação participante

A pesquisa indicou que possibilidades de aproximações entre a vida escolar pregressa e futura foram esvaziadas. Outras ações importantes propostas por Corsaro e Molinari (2005) não foram perceptíveis na pesquisa, como por exemplo: integração e formação continuada entre as equipes da EI e do EF, integração com as famílias, visitas/conhecimento dos novos professores na escola do EF, adequação dos espaços/rotina da nova escola, valorização da atividade lúdica, apoio dos sistemas de ensino.

### 4.2.3 O que os protagonistas dizem

#### EMEI

#### O que a professora diz sobre a transição escolar

A professora Suelen não realiza nenhuma ação específica para lidar com as crianças sobre a questão da transição escolar e também não recebe nenhum tipo de orientação, seja da coordenação da escola, do Naed ou do sistema de ensino, conforme percebido:

**Professora Suelen:** *Na realidade não tem [...]. Não, até então assim nunca houve uma orientação. A gente tem o quê? O projeto pedagógico nosso, né? A gente formula ele todo ano e trabalha os conceitos que nós achamos e que a rede toda trabalha, que é através dos conceitos mesmos e das diversas linguagens. Não tem assim algo específico.*

E a profissional complementa:

**Professora Suelen:** *Inclusive tem professores da primeira série que até gostariam que houvesse, seria interessante mesmo pra nós estarmos vendo o que a gente poderia fazer tal porque aqui a gente vai estar trabalhando outros conceitos e na realidade na prefeitura não tem obrigatoriedade de alfabetizar na pré- escola, por isso que a gente promove assim alguns momentos de estar conhecendo as letras, os números, mas agente trabalha mais com associação, seriação, jogos educativos, momentos de interação entre eles. A prioridade da educação infantil é o brincar, brincando as crianças aprendem todos os conceitos, cognitivos, afetivos, social.*

Verificamos que na EI não existe por parte do sistema de ensino e nem da escola em promover ações específicas em relação à transição escolar e, denota também, a necessidade da rede de promover a articulação entre a EI e o EF, pois pelo que a professora Suelen relatou, existem rupturas no trabalho pedagógico realizado, já que os objetivos da EI se diferem do EF. Em função disso e de outras questões, as professoras do 1º ano tem sentido necessidade de uma maior aproximação com as professoras da EI.

Na ausência de orientação, questioneei a professora em como ela realiza esse trabalho na EI:

**Professora Suelen:** *Então, a única coisa que agente faz é falar: “- Óh, você! É seu último ano nessa escola, você já vai pra outra escola, lá vai ter diferença sim nas atividades”. E eles mesmos os pais acabam falando: “- Ah lá [no EF] você vai aprender a ler e a escrever”. É o*

*que a gente escuta muito, daí eu falo: “- Lá vocês não vão ter a quantidade de brincadeiras que vocês têm aqui, vocês vão ter algo a mais”.*

O discurso da professora demonstra o despreparo para lidar com a questão da transição, haja vista que ela reforça a ruptura ao mencionar a diferença entre a EI e EF, sobretudo, em relação ao brincar. A diferença é notória, pois aprender a ler e a escrever demanda maior atenção, mas esta profissional poderia ter também trabalhado com o aspecto positivo acerca de ler e escrever. A professora chegou a mencionar que no EF as crianças terão algo a mais, mas o que a mais? Deveria explorar os novos conhecimentos adquiridos e não apontar “as perdas”, como a do brincar.

Sobre as observações da professora em relação aos comportamentos das crianças diante da nova escola, se houve curiosidade ou não, a profissional disse que muitas crianças aceitaram essa condição naturalmente porque muitas delas têm irmãos mais velhos que já estudam na escola do EF e descreveu:

**Professora Suelen:** *É na realidade no final, mais agora no final do ano, porque eles já sabem que vão pra outra escola, mas não que a gente fique aguçando pra eles acabarem até sofrendo, porque tem criança que é um pouco mais ansiosa [...]. Eu acho que eles estão assim meio que indiferentes, mesmo porque eu trabalhei isso daí na roda. Eu disse que alguns iriam pra escola, pra primeira série, os outros iriam ficar e iriam ficar com os outros amiguinhos que vão ficar também. Então...assim, não percebi nenhum tipo de sofrimento.*

Gostaríamos de lembrar que a abordagem realizada pela professora sobre a nova escola tenha ocorrido, talvez, em função da presença da pesquisadora na escola, pois pelo relato acima há evidências claras de que a professora esquivava-se desse assunto para evitar sofrimentos e crises. Eis a visão tradicional de crise, vista como uma ruptura e não como um processo imprescindível para o desenvolvimento da criança, que traz saltos qualitativos para seu desenvolvimento.

Contraditoriamente, a professora deveria abordar esse assunto no cotidiano escolar, em rodas da conversa ou ações específicas<sup>62</sup> para acalmar as crianças e promover condições para que ela sentisse mais segura, pois estas demonstram curiosidade em saber sobre e como é a nova escola.

---

<sup>62</sup> Como por exemplo, convidar irmãos mais velhos das próprias crianças para descrever sua experiência no EF.

## O que as crianças dizem sobre a transição escolar

As crianças não souberam descrever o motivo da mudança de escola. A maioria disse não saber o motivo ou justificou que tem que mudar porque é mais legal ou terá novos amigos. As respostas mais próximas dos motivos da mudança estão presentes no quadro 24:

**Quadro 24 – (Des)conhecimento sobre os motivos da mudança de escola**

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
Transição escolar	(Des) conhecimento sobre os motivos da mudança de escola	<i>Entrevista com as crianças</i> <b>Ingrid:</b> <i>Ah, porque caiu, caiu minha...aquele papel assim de escola [lista de alunos da EI com relação das escolas que seriam ingressantes no EF]. Porque vou entrar na 1ª série.</i> <b>Sônia:</b> <i>É porque eu vou crescendo e eu vou mudar de escola. Cada vez que eu vou crescendo não dá mais pra ficar naquela escola [Aponta em direção à sala de aula].</i> <b>Gislaine:</b> <i>Porque eu tenho que ir para a primeira série, eu tenho seis anos.</i>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Por meio de estimulações da pesquisadora em relação ao crescimento da criança e sua relação com a idade é que Sônia respondeu que mudará de escola porque tem 6 anos de idade. Sua resposta foi “copiada” pelas demais crianças que faziam parte daquele grupo. Apesar de as crianças não saberem verbalizar o porquê vão mudar de escola, todas, salvo Rafael, reconhecem que ela será diferente da EMEI, como observado nos diálogos sucedidos na realização do desenho sob a instrução: “Como você acha que vai ser a escola do EF”:

**Pesquisadora:** *O que você desenhou sobre a nova escola? Como você acha que ela vai ser?*

**Manuela:** *A escola, o sol e eu e a Gislaine já que a gente vai estudar junto.*

**Pesquisadora:** *O Manu, e você acha que a escola de lá vai ser igual a daqui ou não? Ou você acha que vai ser diferente?*

**Manuela:** *Diferente.*

**Pesquisadora:** *Por que você acha que vai ser diferente?*

**Manuela:** *Porque lá vai ter que fazer lição e levar pra casa... e vai ter aqueles cadernos grandão.*

**Figura 48 – Desenho de como acha que vai ser escola do EF (Manuela)**



Fonte: Registro do desenho realizado por Manuela

**Pesquisadora:** *O que você desenhou Alice?*

**Alice:** *Aqui é a nova escola.*

**Pesquisadora:** *E você acha que a nova escola vai ser igual a daqui ou vai ser diferente?*

**Alice:** *Diferente.*

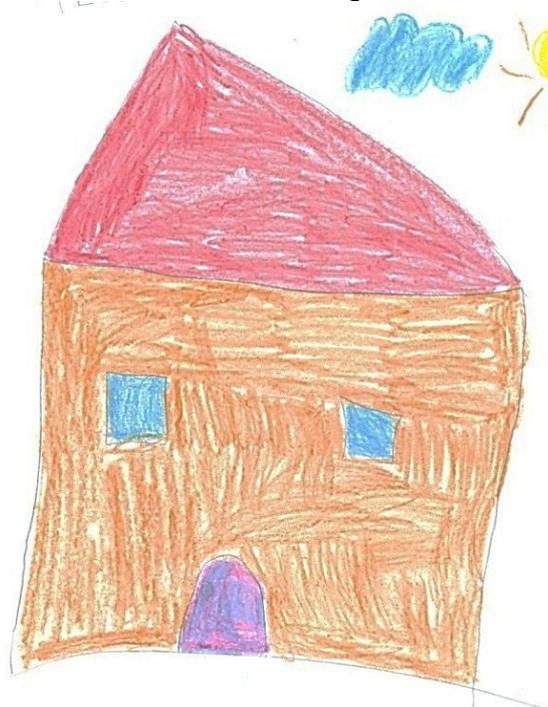
**Pesquisadora:** *Por que você acha que vai ser diferente?*

**Alice:** *Porque é escola.*

**Pesquisadora:** *E o que você acha que vai fazer na nova escola?*

**Alice:** *Fazer trabalho, e copiar o que a professora desenha na lousa.*

**Figura 49 – Desenho de como acha que vai ser escola do EF (Alice)**



Fonte: Registro do desenho realizado por Alice

**Ingrid:** *Eu tô desenhando agora, aqui uma nuvem, a escola, professora, um amiguinho meu, aqui eu, Emanuelle, os corações o arco-íris, e outra nuvem.*

**Pesquisadora:** *E o que é esses corações? Por que você desenhou esses corações?*

**Ingrid:** *Porque eu gosto de coração sabe [...].*

**Pesquisadora:** *E você acha que a nova escola vai ser igual ou diferente dessa? [EMEI].*

**Ingrid:** *Diferente, porque aqui a gente aprende mais coisas né, vai aprendendo coisinha de bebê.*

**Figura 50 – Desenho de como acha que vai ser escola do EF (Ingrid)**



Fonte: Registro do desenho realizado por Ingrid

Em relação aos demais desenhos realizados sobre como será a nova escola, 10 crianças reproduziram em seus desenhos o prédio escolar (Alice, Ana Clara, Eloísa, Gislaine, Ingrid, Kauê, Luiz, Manuela, Rafael, Sônia), 3 crianças ilustraram os amigos (Ana Clara, Ingrid e Manuela) e elas mesmas (Ingrid, Kauê, Sônia), 2 crianças reproduziram os espaços de brincar/brinquedos (Ana Clara e Luiz), 2 desenharam a lição (Ingrid, Sônia), 1 criança desenhou a professora (Ingrid) e 1 ilustrou a professora (Ingrid).

Verificamos que as crianças sabem que a nova escola será diferente da EI e esta diferença também foi reproduzida nos desenhos, pois apenas duas crianças incorporaram os espaços de brincar ou brinquedos no desenho da escola e duas outras crianças sinalizaram a “lição”, talvez, com a intenção de marcar o aumento deste tipo de atividade na escola do EF.

O desenho de Ingrid também aponta, mais uma vez, a importância dos cuidados que devemos ter ao atribuímos interpretações em relação ao desenho, descoladas do significado

atribuído pela criança, pois poderíamos ter a impressão romantizada de que a menina desenhou corações porque ela gosta da escola ou porque acredita que a nova escola será maravilhosa. Neste caso, em específico, o uso de corações se justifica como um elemento acessório, uma decoração do desenho e não um caráter semântico.

Outro aspecto relevante contido no desenho de Ingrid é sua concepção da escola de EI, onde se aprende coisas de bebês. Subentende-se que na escola de EF aprenderá coisas de “adultos”. Depreende-se que as concepções de Ingrid são determinadas pelas condições histórico-culturais, e revelam a dicotomia entre as duas instituições: de um lado a desvalorização da EI e do brincar, do outro, a valorização do EF e das questões da alfabetização e do letramento.

O estatuto de prestígio atribuído às aprendizagens escolares afeta a visão das crianças sobre a nova escola. Quando questionadas sobre o que elas preferiam, ficar na EI ou ir para o EF, todas afirmaram que preferiam ir para a nova escola, confirmando mais uma vez o que culturalmente é valorizado em nossa sociedade, a escola de EF, o espaço/tempo onde a criança passa a aprender a ler e a escrever. As justificativas das pelas crianças por essas escolhas foram: terão novos amigos, vai ser mais legal.

Contrariando as justificativas dadas, quando questionadas se pudesse escolher algo ou alguém para levar da EI para o EF, 7 crianças escolheriam o amigo (Ana Clara, Ingrid, Kauê, Luiz, Manuela, Rafael, Sônia), 6 crianças gostariam de levar o parque ou os brinquedos (Eloísa, Ingrid, Gislaíne, Luiz, Rafael, Sônia) e 1 criança a professora (Eloísa). Em outras palavras, as crianças preferem mudar de escola porque terão novos amigos, mas ao mesmo tempo, desejam levar seus amigos da EI para o EF. Situações ambíguas e também presentes em relação ao brincar, pois as crianças querem mudar de escola, sabem que ela será diferente da EI, mas ao mesmo tempo, desejariam levar junto os brinquedos e o parque.

Observa-se um misto de sentimentos e insegurança que as crianças estão passando e que deveria ser explorado na EI, não para adaptá-las a uma nova realidade, no sentido de meramente ajudá-las a submeterem-se a ela, mas com a intenção de fazer com que o meio promovesse condições para que elas se sentissem mais seguras e conscientes sobre aquilo que está por vir. Apesar do reconhecimento que a escola de EF é diferente da EI, observamos que as crianças apresentam diferentes níveis de consciência sobre a nova escola, explicitados no quadro 25:

**Quadro 25 – (Des)informação sobre a nova escola**

<b>Categoria de análise</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Transição escolar</b>	(Des) informação sobre a nova escola	<p><u>Não sabe o que farão na nova escola:</u> Eloísa.</p> <p><u>Aprenderão a ler, a escrever e brincar:</u> Sônia, Kauê.  <b>Sônia:</b> <i>Vou aprender a ler, vai aprender a escrever. Vou aprender matemática também. Eu acho que a minha nova escola vai ser bem legal. Eu acho que vai ter quadra, mas quadra mais legal.</i></p> <p><u>Apenas brincarão:</u> Gislaine, Luiz e Rafael.  <b>Pesquisadora:</b> <i>O que você acha que fará na nova escola?</i>  <b>Luiz:</b> <i>Muitas coisas.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Que tipo de coisas você acha que vai fazer na nova escola?</i>  <b>Luiz:</b> <i>Brincar daqueles negócios que tem que acertar o alvo.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>O que mais?</i>  <b>Luiz:</b> <i>Bastante coisas, tipo aquele negócio de acertar alvo, pular brinquedo e brincar de cama elástica.</i></p> <p><u>Apenas farão lição:</u> Alice, Ana Clara, Manuela e Ingrid.  <b>Ana Clara:</b> <i>Lá vai ter meu irmão, aí vai ter quadra, só que não vai ter brinquedo, vai ter lição de casa, lição de forma.</i></p> <p><b>Ingrid:</b> <i>Eu acho que vou aprender várias coisas, muito legais!</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Que coisas?</i>  <b>Ingrid:</b> <i>Por exemplo, eu vou aprender fazer lição, lição de casa, lição da escola, fazer muitas coisas legais, mas eu não vou poder ir no parquinho, na quadra, essas coisas...</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Você acha que essas coisas na outra escola não têm?</i>  <b>Ingrid:</b> <i>Não tem!</i></p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

A mesma condição foi observada na roda da conversa no dia 21/11/11, na qual Ingrid questiona a professora, demonstrando curiosidade sobre a nova escola, os quais já foram apresentados no quadro 22, por meio da subcategoria vida escolar futura. É possível construir uma nova subcategoria nesse, expressa no Quadro 26, que sucintamente retomaremos:

**Quadro 26 – Interesse pela nova escola**

<b>Categoria de análise</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Transição escolar</b>	Interesse pela nova escola	<p>Dia 21/11/11 - <u>Roda da conversa</u>  <b>Ingrid:</b> <i>Prô, na primeira série a gente vai ter um caderno grande?</i>  [...]  <b>Kauê:</b> <i>Vai ter piscina?</i></p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

O questionamento partiu de uma criança, demonstrando curiosidade sobre a escola de EF e, a partir dela, outra criança também se posicionou. A professora Suelen explicou de

maneira clara às crianças, buscando aproximar as escolas e não a de promover rupturas entre elas, destacando que brincarão, que terão oportunidades de aprender mais sobre as letras e números. As crianças puderam sanar suas dúvidas em relação à nova escola. Este tipo de conversa poderia ser um evento mais frequente em roda da conversa.

Por fim, a pesquisadora questionou às crianças de que elas iriam sentir saudades de fazer com seus amigos quando fossem para a outra escola e todas as crianças mencionaram atividades relacionadas ao brincar, indicando, mais uma vez, a importância que esta atividade exerce na vida de uma criança.

## EMEF

### O que a professora diz sobre a transição escolar

A professora Márcia, quando questionada sobre orientações em como trabalhar com o processo de transição da criança da EI para o EF explicou:

**Professora Márcia:** *O nosso Naed, aonde eu inclusive recebo assessoramento, porque eu sou coordenadora dos ciclos, sou coordenadora do ciclo 1, eu sou a professora que vou acompanhar, eu vou sugerir pras professoras né, buscar caminhos que diminuam ou que aumentem a probabilidade da aprendizagem como sucesso das nossas criança desde o 1º, 2º e 3º ano. Eu sou professora coordenadora, tenho um assessoramento. Desde o ano passado que a gente tava estudando, montando as diretrizes curriculares que vão nortear [o trabalho pedagógico], que é o esqueleto para os 1º, 2º e 3º anos, que você sabe, onde é que se inicia a alfabetização. A alfabetização inicia lá na Educação Infantil, mas a sistematização do letramento da alfabetização no 1º até o 3º ano, a criança tem que estar alfabetizada tem que estar com todo o processo de letramento. Então, houve essa preocupação de como fazer essa transição sem que haja ruptura da EI para o EF [...] eu pude observar que deveria sempre existir essa preocupação inclusive uma integração maior dos professores da EI com os professores do EF, principalmente com as professoras de 1ª série que era antes e agora é 1º ano.*

**Pesquisadora:** *Mas existe algo na prática? Ou por enquanto não?*

**Professora Márcia:** *Ainda não está acontecendo, o ano passado eu e a Leda [outra coordenadora de ciclo] conseguimos fazer algumas integrações. Nós chegamos a ir ao CEMEI<sup>63</sup> [que se localiza no mesmo bairro], conversamos com a equipe gestora, diretora, vice-diretora. Nós nos sentimos bem acolhidas, eu as senti bem abertas a esse trabalho, valorizaram essa preocupação nossa, nos passaram a preocupação também das professoras da EI em saber como é que essa criança vai ser acolhida, como é que essa criança vai ser trabalhada elas queriam conhecer um pouquinho também e nós também queríamos conhecer como é que era o trabalho dessa criança no agrupamento III, acho que é ultimo agrupamento, que é a criança de cinco pra seis anos que é trabalhada, como ela é*

<sup>63</sup> Centro Municipal de Educação Infantil, realizando o atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade.

*trabalhada, qual a expectativa dessa criança em relação ao EF, qual a expectativa desse professor que está lá em relação ao EF, a nossa expectativa em relação a todo esse trabalho. Pretendemos continuar esse ano, mas ainda não voltamos a conversar [...].*

Verificamos que a professora Márcia, que é coordenadora de ciclo, mencionou que recebe assessoramento; no entanto, não especificou em nenhum momento as ações específicas recebidas pelo Naed em relação à transição escolar. A profissional mencionou algumas medidas que ela como coordenadora de ciclo realizou, que foi uma visita em uma CEMEI próxima da escola no sentido de buscar parceria entre as escolas, uma atitude louvável, sem dúvida, mas que se efetivou apenas por meio de uma conversa inicial, não houve a efetiva integração, escutando as professoras destes dois níveis de ensino. Ademais, essa atitude deveria ser realizada na EMEI, que é bem próxima da EMEF. Este, inclusive, foi um dos critérios de escolha da pesquisa ser realizada na EMEI, que é o georeferenciamento, pois a incidência dos alunos serem ingressantes na EMEF é bem maior que da CEMEI, localiza em uma região mais distante.

Em função da professora Márcia não ter recebido uma orientação específica e não ter se concretizado nada na prática, questionei como ela trabalha com a transição escolar na sala de aula no cotidiano e ela respondeu:

**Professora Márcia:** *Ah... eu busco as orientações, né? Busco conhecer a criança que vem da EI, qual é a expectativa dessa criança, como é que ela vem, como é que ela espera e a gente até faz brincadeiras pra resgatar isso das crianças, daí eu vou trabalhando conforme as expectativas. Além das expectativas, a gente faz chamada avaliação diagnóstica, é uma avaliação, são atividades<sup>64</sup> [que indicam] em que fase da alfabetização<sup>65</sup> ela está, e aí a gente vai fazendo os agrupamentos e eu vou propiciando a essas crianças atividades diferenciadas.*

Pelas falas da docente é possível depreender diversos aspectos. Primeiro, quando a profissional revela que busca conhecer as crianças, ouvi-las e indicar o que elas esperam no cotidiano escolar essa questão se restringiu ao 1º dia de aula, na qual a professora questionou aluno por aluno para saber o seu nome e de que escola eles vieram. Compreender a criança, seus interesses, conhecimentos e valores devem fazer parte de uma prática diária e deveriam abranger um campo de informações mais amplo do que estas duas simples questões. Segundo, a professora ao relatar “a gente até faz brincadeiras pra resgatar isso das crianças”, deixa

---

<sup>64</sup> Se refere a sondagens de escrita.

<sup>65</sup> A professora neste ponto refere-se aos níveis de escrita, conforme a psicogênese da língua escrita proposta por Emília Ferreiro. Para a autora, a criança constrói hipóteses sobre a escrita e por meio daquilo que ela escreve, poderemos apontar em que nível ela se encontra, quais sejam: pré-silábico, silábico (sem valor sonoro e com valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético.

evidente o reconhecimento de que ela tem consciência de que para as crianças essa atividade é muito significativa<sup>66</sup> e importante de ser realizada, principalmente na fase de adaptação. No entanto, ela é pouco vivenciada na escola de EF, pois a direção do trabalho pedagógico incide sobre as práticas de alfabetização e letramento. Como já mencionado anteriormente por meio da pesquisa bibliográfica, o esmaecimento da atividade lúdica pode ser desencadeado pela cobrança dos pais, professores e sistemas de ensino, que valorizam a alfabetização. Então, em algumas situações as professoras até reconhecem a importância da atividade lúdica nas séries iniciais do EF, mas as secundarizam em função das pressões e cobranças. Tal situação parece ser condizente com o desabafo realizado pela professora Márcia no dia 08/02/12 sobre a adaptação das crianças:

**Professora Márcia:** *Eles estavam acostumados na outra escola [...] essa escola é diferente. Eu não consigo entender isso Adriana [se referindo à pesquisadora]. Não tem adaptação na EMEI? Eu acho que tem que respeitar, a criança tem que ter um espaço, a criança do 1º ano tem que ter um [espaço e tempo para brincar]. Então é uma coisa que eu discordo, vou me aposentar e não vou abrir a cabeça desse povo.*

Na entrevista, a professora também relatou uma importante ação que havia pensado em realizar:

**Professora Márcia:** *Eu e a professora Doraci [outra professora do 1º ano], a gente procurou alguma coisa pra fazer essa acolhida. Tínhamos pensado em uma atividade até externa, os dois primeiros anos juntos, mas não deu porque nós não tínhamos espaço, os espaços estavam todos tomados por conta disso né, material de biblioteca que tava fora, material de almoxarifado teve que ser colocado nesses espaços que nós chamamos de espaços livre [e também a falta de espaço da quadra, que é preenchida com as aulas de Educação Física]. Então a gente acabou fazendo cada uma na sua sala mesmo. Mas acolhendo de uma forma mais lúdica, mais aconchegante o aluno que está chegando. Sempre existiu por parte principalmente dos professores essa questão da acolhida ao aluno. A gente sabe que o aluno da educação infantil sente muito a mudança, porque é um espaço bastante diferenciado do espaço dele, é muito diferente o espaço da educação infantil com o espaço do fundamental. As salas não são apropriadas [...] eu acho que não existe muita preocupação da própria secretaria, senão a secretaria também estaria nos apoiando, mas eu não sinto muito apoio. Nós enquanto professores estamos aqui, né, mas a gente sabe o quanto os materiais dos espaços não são apropriados.*

A professora Márcia ressaltou a importância de se promover adaptações para as crianças de seis anos que ingressam no EF, que a profissional chama de “acolhimento”. Ela havia pensado em realizar uma atividade externa junto com o outro 1º ano na quadra, mas

---

<sup>66</sup> Embora alguns professores desconheçam a importância da atividade lúdica no desenvolvimento infantil.

relatou que isso não foi possível por conta dos problemas encontrados com a falta de espaço da escola, que é tomado pelas aulas de Educação Física e também o problema de outros espaços, como o parque, que no início do ano foi tomado por móveis escolares quebrados, como ilustrado na Figura 38.

A profissional revela a preocupação da falta de espaço para brincar e o descaso do sistema de ensino que integrou a criança de seis anos sem oferecer subsídios necessários aos professores que atuam com essas crianças. A mesma angústia foi manifestada na reunião com os pais:

**Professora Márcia:** *Pensa um pouquinho gente, vocês estão acabando de sair da Educação Infantil onde eles sentam em mesas diferentes. Olha, olha [apontando as carteiras], coitadinhos, as pequeninhas... o Rafael também é pequenininho... eles ficam todos com os pezinhos balançando nessas carteiras. Teríamos que ter adaptações, a escola deveria ter. Existe essa preocupação, porém ainda não chegou mobiliário pra gente. O ano passado a gente tinha uma carteira menorzinha, eles estavam muito mais adaptados, porém vocês [pais] podem ver [apontando para o quadro de horário fixado na porta da sala] que a gente tem dois turnos, manhã e tarde. Tarde é 9º ano, que é juvenzinho de 14, 15 anos. Como iriam sentar nas carteiras mais baixas? Então, para os nossos de 1º ano essa carteira é ruim [...] só que menos problemas para a criança do 1º ano que as do 9º ano porque as pernas são altas e a carteira não dá.*

A professora Márcia aponta os problemas com a implantação do EF de 9 anos, sobretudo, no que diz respeito ao mobiliário inadequado para as crianças de 6 anos, ressaltando que esta medida foi necessária em função dos turnos oferecidos pela escola e dos prejuízos serem menores com as crianças de 1º ano. Deste apontamento, podemos chegar a duas problematizações relevantes: “A educação da infância é assegurada na política do EF de 9 anos?” e “Em que medida os gestores e educadores das escolas estão preparados para lidar com a criança de 6 anos ingressante do EF?”.

Na escola pesquisada, a sala de aula era ocupada no período da manhã com o 1º ano do EF e, no período vespertino, para os alunos de 9º ano. “Então, para os nossos de 1º ano essa carteira é ruim [...] só que menos problemas para a criança do 1º ano que as do 9º ano porque as pernas são altas e a carteira não dá” (Professora Márcia). Em que medida houve a preocupação dos gestores em não deixar que esta divisão de salas ocorresse? Se é um problema o adolescente ocupar um mobiliário destinado a criança pequena, o contrário também é um veredicto, pois as chances de acidentes são maiores. A segurança dos espaços e materiais é um cuidado que deveria merecer atenção frequente e incansável quando se fala em crianças pequenas.

Durante a observação participante foram constantes os momentos da correção da postura dos alunos por parte da professora:

**Professora Márcia:** *Só que José, deixa eu te falar uma coisa, senta direitinho na carteira.* [José senta em cima da própria perna para ficar mais alto]. (Em 07/02/12).

**Professora Márcia:** *Vamos Isabela? Senta direito Isabela. Nossa eu vou ter que ensinar de novo como eu sento? Olha as crianças com as costinhas sem encostar. Isso pode dar dor nas costas depois.* (Em 06/03/12)

**Professora Márcia:** *Oh... Beatriz, você é gorda! Então encosta a carteira aqui.* [mostrando a barriga]. (Em 13/03/12).

Não foi por acaso que no segundo dia de aula, a professora Márcia parou as atividades, pediu que todas as crianças olhassem para ela, para que pudesse explicar a postura correta de se sentar. Mas como exigir essa postura em mobiliários grandes, não ajustados aos tamanhos das crianças? Que educação para infância é essa em que as crianças têm que se adaptar aos mobiliários?

Subvertendo as regras da escola, as crianças criaram novas formas de adaptação em relação ao mobiliário, apoiando-se nas carteiras, levantando-se da cadeira para copiar da lousa ou sentando em cima da própria perna para ficar mais alto. Nesse compasso, as crianças que sentam nas últimas carteiras ficam prejudicadas, como é o caso da Ana Júlia, que constantemente ficava em pé para copiar.

O levantamento bibliográfico realizado por Rocha, Martinati e Santos (2012) e os dados da presente pesquisa indicam frequentes descasos com as crianças de seis anos; falta investimento tanto nos recursos físicos quanto humanos, há indicações de que as crianças foram inseridas dentro da escola de EF sem o devido preparo, desrespeitando-se a criança, que deve ser enquadrada dentro do espaço e tempo da escola:

O tempo do aluno deixa de ser a dimensão aberta na qual transcorre sua atividade para converter-se, sob a forma de calendário, horário e sequenciamento de atividades por parte do professor, no organizador da mesma, ou, mais exatamente, na mediação através da qual outros a organiza. (ENGUITA, 1989, p.175).

A Figura 51 apresenta a escola como instituição formadora, que organiza o tempo e espaço desconsiderando a criança, que tem que se ajustar aos moldes e padrões da escola. Quando se fala em educação da infância, fala-se de uma escola que não apenas acolhe a criança, mas que se organiza em função dela: “A criança a ser considerada, a ser ouvida, a ser



professora Márcia: “A gente sabe que o aluno da educação infantil sente muito a mudança, porque é um espaço bastante diferenciado do espaço dele, é muito diferente o espaço da educação infantil com o espaço do fundamental”. Apesar dessa afirmativa, esta profissional mostrou-se contraditória ao responder sobre o processo de adaptação dos alunos na nova escola:

**Professora Márcia:** *Eles não têm trazido assim grandes problemas, se adaptam facilmente, algum ou outro, que às vezes, sentem e até colocam: “- Ah, mas não é igual da outra escola”. Mas sabe assim, com a forma do nosso trabalho, assim que eu falo bastante, procuro envolver bastante a criança, eu não tenho sentido dificuldade, nem nesses últimos anos.*

Constata-se na fala anterior da docente que a criança sente muito a mudança da escola de EI e do EF, embora tenha afirmado que a maioria das crianças se adapta facilmente, que condiz com a adaptação da criança à escola e não o inverso. Em seus dizeres, as próprias crianças percebem a mudança brusca, portanto, sinaliza que o processo de adaptação não é tão simples assim. Os dados empíricos indicaram por meio das solicitações das crianças, principalmente de Rafael, se teriam brincadeira, recreio, parque ou Educação Física, denotando que sentiam a ausência desta atividade no contexto do EF e, como válvula de escape, subvertiam a regra estabelecida, constatada nas manifestações dos microepisódios lúdicos dentro da sala de aula e grande movimentação das crianças dentro da sala de aula. Em função desse comportamento é que a professora Márcia, ao final da aula revelou:

**Professora Márcia:** *Ah... Eu vou dar uma meia hora lá fora, senão eles não aguentam!* (Em 08/02/12).

**Professora Márcia:** *Nossa, não dá. Chega! Esse horário tem criança que não aguenta mais...* (Em 13/03/12).

Tais dizeres revelam que a professora reconhece o valor que o brincar tem para as crianças, mas este, infelizmente, é utilizado no final da aula, o que Rocha (2007) chama de pausa pedagógica, apenas para dar um descanso. Ao mesmo tempo indica que o a adaptação na escola nova não é um processo fácil para a criança.

Outrossim, em outros momentos foi possível perceber que para algumas crianças, como Ana Júlia e Sônia, a adaptação a nova escola trouxe sofrimento. Os excertos contidos no quadro 27 sinalizam essa condição:

### Quadro 27 – Sofrimento na adaptação

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
<b>Transição escolar</b>	Sofrimento na adaptação	<p>06/03/12 - <u>Sala de aula:</u>  <b>Professora Márcia:</b> <i>Ela não tá chorando, se ela quiser chorar ela vai, mas eu já combinei com ela.</i> [a contextualização destes dizeres será realizada posteriormente].</p> <p>13/03/12 - <u>Sala de aula:</u>  <b>Professora Márcia:</b> <i>A Ana Júlia estudava no estado, né Ana Júlia? E agora ela veio pra gente. Lógico, quase um mês na outra escola, ela vai sentir [se dirige à pesquisadora]. Ana Júlia, tá chorando por quê? Você quer sua mãe, eu também quero a minha, como é que eu vou fazer? Você sabe que sua mãe vai estar em casa esperando por você. Se você chora... Você ficou tão bem ontem, brincou, fez atividade. Toda mamãe quer que vocês vêm na escola, para que? A mamãe vai tá em casa?</i>  <b>Crianças:</b> <i>Sim... Não...</i> [algumas responderam sim, outras não].  <b>Professora Márcia:</b> <i>Umam trabalha fora de casa, outras trabalham em casa e fora de casa, né? A mamãe que não trabalha na hora em que vocês chegarem elas vão estar lá.</i>  [...]  <b>Professora Márcia:</b> <i>Vamos Ana Júlia, copia isso rapidinho, para de chorar. Choro não adianta, molha caderno, rasga a folha.</i></p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Percebemos que a professora Márcia não sabe lidar com as situações de sofrimento das crianças, pois em vez de tranquilizar a criança, pede que ela se adeque às exigências da nova escola, de copiar rápido e a necessidade de parar de chorar, pois isso não adianta. Está nítida também a ideia da professora de que uma das formas de amenizar esse sofrimento é se remeter aos pais, de que estes buscarão seus filhos, como se isso fosse à única condição que trouxesse segurança às crianças. Tal situação foi evidente no primeiro dia de aula, em que os pais se dirigiram à sala de aula junto com seus filhos para orientações gerais e a professora Márcia foi enfática em relação ao cumprimento do horário de saída das crianças:

**Professora Márcia:** *No primeiro, nos primeiros dias, eu gostaria de muita atenção horarinho, nove e meia? Nove e vinte cinco tô no portão. Por quê? Porque a ansiedade da saída de ir embora, de não ver a mãe, traz essa expectativa. [...]É pra chorar? Não... mamãe já vem! Mas aí a Professora Márcia vai pedir pras mamães pra no primeiro dia não atrasar, porque se atrasar cria ansiedade e excitação. Então combinado? A mamãe vai chegar sempre cedo até a criança se sentir segura na escola. Nos primeiros dias vocês sabem, segunda e terça às 9h30min, Quarta quinta e sexta, 12:10. Então, 12h ou 12h05min já estejam no portão para os primeiros contatos e aí, a criança se sente segura porque sabe que a mãe chegou. Se houver algum motivo, por favor, liga na escola.*

Deveras, o papel dos pais é importante para tranquilizar as crianças, mas a escola também tem que fazer sua parte, propondo um conjunto de ações coletivas que primassem

atividades significativas às crianças e lidando com a transição e de adaptação de maneira mais sistemática.

O despreparo da professora, apesar de ser experiente<sup>68</sup>, também foi perceptível no caso de Sônia, uma das crianças que vieram da EMEI, que teve um comportamento inesperado. Nos primeiros dias de aula, Sônia sentou-se perto de Eloísa e Manuela e agiu normalmente. Após um mês de aula, em 06/03/12, Sônia sentou-se ao lado de Rafael (também da EMEI) em duplas, mas em fila dentro da sala de aula. A menina estava com o olhar abatido, demonstrando elevado grau de ansiedade, mordendo os lábios, mexendo as mãos constantemente e esfregando os olhos, ora para enxugar as lágrimas. Muito preocupada, por eu já conhecer Sônia e ela nunca ter apresentado este comportamento e por apresentar sinais visíveis de dor, me dirigi a ela, enquanto a professora Márcia batia o carimbo na lição das crianças. Cheguei perto dela e Rafael, sua dupla, disse “*Ela tá chorando*”. Perguntei se ela estava com dor ela, ela disse que não, balançando a cabeça. Questionei o motivo dela estar chorando, mas não obtive sucesso, parecia que estava com medo. Foi quando a professora Márcia disse do fundo da sala de aula:

**Professora Márcia:** *Ela não tá chorando, se ela quiser chorar ela vai, mas eu já combinei com ela.*

Diante do comportamento da professora Márcia, me senti inibida e voltei em meu lugar, intrigada, pois Sônia estava chorando. Depois que passou de caderno em caderno, a professora Márcia, conforme registro em diário de campo, disse que Sônia passou a chorar só para chamar atenção, pois ela quer a mãe e que na EMEI também havia adotado esse mesmo comportamento. Também frisou que havia conversando com a mãe dela sobre isso, dando a entender que ambas haviam concordado em adotar a estratégia de ignorar esse fato. A professora realizou uma atitude correta ao chamar a mãe para conversar sobre a menina, no entanto, a forma como decidiram ajudá-la, nos parece indevida.

Se Sônia apresentou este comportamento na EMEI não saberia precisar, pois a pesquisa se realizou apenas no final do ano e a menina não apresentou em nenhum momento sofrimento em relação à sua vida naquele espaço; ao contrário, mostrava-se como uma criança muito calma e meiga. A professora, a escola e os pais deveriam sim, levantar hipóteses do por que desta criança ter agido assim após um mês de aula e juntos, adotar ações específicas no seu caso. Além disso, se é relevante à informação de que estes sinais de sofrimento na adaptação já haviam ocorrido na trajetória da criança, de nosso ponto de vista, esta deveria ser

---

<sup>68</sup> A professora está para se aposentar.

tomada como um elemento a ser considerado no ingresso de Sônia na nova escola, de modo a evitar que a experiência de dor psíquica se repetisse.

Com um olhar de expectadora, revendo as videograções e analisando os momentos da primeira semana de aula e após um mês, verifiquei que a principal mudança ocorrida na turma foi o início dos agrupamentos em sala de aula, que são um aspecto importante para a interação da criança, mas que no caso de Sônia, talvez, não tenha funcionado e até pode ter desencadeado fatores ansiógenos. No início do ano, Sônia sentou-se perto de Eloísa e Manuela; estava perto das suas amigas, de pessoas que lhes eram significativas. Com a mudança da disposição das carteiras, foi obrigada a sentar junto com Rafael; analisando as filmagens, é possível perceber que, apesar de sentar junto com ele, Sônia não realiza as interações que se espera que um agrupamento possa estimular. Construimos, então, a seguinte hipótese: se a professora Márcia colocasse Sônia com sua amiga da EMEI, ela se sentiria mais tranquila? Novos arranjos nos agrupamentos poderiam aproximar Sônia de crianças que poderiam interagir com ela de modo a ajudá-la a não ficar tão angustiada?

Certamente é só uma hipótese, porém, como sabemos, muitas vezes, pequenos detalhes podem ser interpretados pelas crianças como fatos muito importantes e se tornarem decisivos nos modos como se ajustam ou não às situações sociais de suas vidas. O fato é que Sônia estava sofrendo e quaisquer tentativas para atenuar seus sentimentos ruins nos parecem que deveriam ser executadas. Da maneira como está, no caso de Sônia, era como se houvesse apenas duas crianças sentadas juntas e para a professora era como se não houvesse nada a ser feito. Nem mesmo era considerado que o choro começou a aparecer dias depois do início das aulas e não imediatamente após seu ingresso na EMEF. Sendo assim, intrigar-se com as ocorrências de choro, perguntar-se sobre o que poderia ter acontecido e sobre o que poderia ser feito para tentar superar esta situação, pensamos que seria muito mais produtivo do que apenas considerar esta questão como uma característica da criança que o tempo se incumbirá de mudar...

Este simples exemplo revela o despreparo docente, o desconhecimento sobre a criança de 6 anos e a necessidade de (re)colocar a infância na escola do EF, articulando-se com a escola de EI, como preconizam as leis e documentos norteadores do MEC:

Porém, ainda que esse discurso, presente na maioria dos documentos, aponte nessa direção, pode-se perceber que, com o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, esse esmaecimento de fronteiras pode, sim, colocar a Educação Infantil mais próxima do Ensino Fundamental. No entanto, essa aproximação pode dar-se na direção de aproximar ainda mais as crianças de seis anos da lógica escolar. (MOTA, 2012, p.27-28).

No contexto analisado, percebemos o esmaecimento e não o fortalecimento entre as escolas de EI e EF, infelizmente, Sônia teve que se adequar à lógica escolar e a escola caminhou no sentido oposto, não respeitando a lógica da criança.

### **O que as crianças dizem sobre a transição escolar**

O comportamento de ansiedade de Sônia foi presenciado na história narrativa. O encontro com as crianças para essa etapa da pesquisa foi bem diferente dos outros encontros realizados, pois a mesma ocorreu no horário do recreio das crianças e elas estavam ansiosas para irem brincar, considerando, sobretudo, que a escola tem o projeto Recreio. Já Sônia, não via a hora de chegar o recreio porque encontraria sua irmã. Assim, as crianças pareciam ter pressa e se mostraram bem menos dispostas a ficarem conversando com a pesquisadora, como ocorreu em muitos outros momentos.

Na sucessão de fatos ocorridos na história “Kika vai para a escola”, as crianças foram estimuladas a relembrem as suas próprias histórias. A pesquisadora perguntou se alguém ficou nervoso ou com medo quando entrou nessa escola. Todos responderam que não, porém perguntei para Sônia o motivo dela ter chorado em alguns momentos e ela respondeu que se assusta com tantas pessoas, como observável no quadro 28.

O novo espaço inclui não apenas o contato com novas crianças, mas outras formas de organização do tempo e das atividades e as crianças são, de certo modo, forçadas a se adaptarem. É evidente que o ingresso no EF requer maior atenção em função da sistematização da alfabetização, do letramento e a aprendizagem dos outros conteúdos curriculares, mas as crianças não estão acostumadas a ficar grande parte do tempo sentadas e a atividade lúdica poderia ajudar nesse processo, no entanto, ela é retirada e as crianças ficam “sem chão”. Apesar disso, as crianças quando questionadas na EMEF se pudessem escolher, o que elas preferiam: ficar na EI ou ir para o EF, todas as crianças, salvo Sônia, escolheria ir para o EF, por achar esta escola mais legal. Já Sônia, a menina que após um mês de aula demonstrou sofrimento com o processo de adaptação, embora respondeu na EMEI que preferia ir para a nova escola, ao adentrar nela, mudou de opinião. Foi a única criança que mudou de opinião com a mudança de escola (Quadro 28):

Quadro 28 – Ajustamento à nova escola

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
<b>Transição escolar</b>	Ajustamento à nova escola	<p><u>Entrevista narrativa: leitura/questionamentos da história “Kika vai para a escola”</u>  <b>Pesquisadora:</b> <i>E vocês quando entraram nessa escola, ficaram nervosos? Com medo?</i> [após ler trecho em que Kika estava com medo de ir para a escola].  <b>Crianças:</b> <i>Não.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Mas de vem em quando você fica com cara de choro... Por que?</i> [se dirigindo à Sônia].  <b>Sônia:</b> <i>Porque tem gente que me assusta, mas agora eu não tô mais com medo.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Quem assusta você?</i>  <b>Sônia:</b> <i>Tem menino, tem menina.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Tem muita gente, por isso fica assustada?</i>  Sônia balança a cabeça concordando.</p> <p><u>Entrevista na EMEF: Se pudessem escolher, o que preferiam: ficar na EI ou ir para o EF? Por quê?</u>  <b>Sônia:</b> <i>Na outra escola.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Por quê?</i>  <b>Sônia:</b> <i>Porque é legal... Mas essa aqui também é legal.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Mas você gostava mais da outra escola?</i>  <b>Sônia:</b> <i>... mas estou me acostumando com essa.</i></p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

Sônia ao indicar que prefere a outra escola, mas que está se acostumando, demonstra que vem ocorrendo o processo de ajustamento à escola do EF, que apressa a infância, retomando a imagem de Frato (*apud* TONUCCI, 2005, p.197) na epígrafe deste trabalho, em que a criança diz ao adulto: “*Não empurrem, não tenho pressa de crescer*”. Apesar das demais crianças escolherem ficar no EF, percebemos que do mesmo modo como ocorreu na EI, as respostas foram influenciadas pelo meio social, já que a escola valorizada em nossa cultura é a do EF.

As respostas e os desenhos produzidos pelas crianças nos dão uma visão clara de quanto os amigos e a atividade lúdica são importantes ainda para a criança de 6 anos que está no EF. Quando questionadas sobre a escolha do que levariam da EI para o EF (algo ou alguém) e a justificativa, a resposta mais inusitada foi a de Manuela:

**Manuela:** *Nada.*

**Pesquisadora:** *Mas você não disse que gostava da outra escola?*

**Manuela:** *Nada.*

**Pesquisadora:** *Você não gostava do parquinho?* [porque na EI, Manuela disse que gostava de brincar com as panelinhas e o fogão, no parque].

**Manuela:** *Sim.*

Manuela, entre as demais crianças ingressantes do EF, foi a que apresentou uma mudança de comportamento repentina. Na ocasião da pergunta, que foi realizada no momento

das atividades em sala de aula, verifiquei que ora a menina prestava atenção em mim, ora na lousa ou na professora, se dividindo em ambas as atividades. A dispersão, ou melhor, a ambiguidade das respostas de Manuela também esteve presente em outros momentos. A menina revelou que o que ela mais gosta de fazer na escola é “*Escrever, porque é bom, aprende*” e o que menos gosta é “*Ir no parquinho, porque não*”. Porém, em outro momento, disse que o que mais gosta de fazer com os amigos na escola é brincar e o que menos gosta é lição, por ser uma atividade chata.

Já quando questionada sobre o que mais sente saudades de fazer com os amigos da EI, agora que está no EF, a menina respondeu:

**Manuela:** *Nada.*

**Pesquisadora:** *O que você fazia lá na outra escola?*

**Manuela:** *Brincava.*

**Pesquisadora:** *Então, você não gostava de brincar?*

**Manuela:** *Não.*

**Pesquisadora:** *E nessa escola, você brinca bastante?*

**Manuela:** *Sim.*

**Pesquisadora:** *O que você faz nas aulas de Educação Física?*

**Manuela:** *Tanta coisa que eu não sei falar.*

**Pesquisadora:** *Você brinca na aula de Educação Física?*

**Manuela:** *Às vezes eu brinco.*

**Pesquisadora:** *E você sente saudade de brincar mais?*

**Manuela:** *Não.*

O motivo para as respostas contraditórias da menina pode ser justificado pela falta de atenção, mas verifiquei que dentre as demais crianças, Manuela foi a que apresentou uma mudança repentina de comportamento, demandando um olhar mais sensível a ela, pois a mesma não demonstrava esse comportamento da EMEF. Poderia definir Manuela na EI como uma criança quieta, mas sorridente e, ao ingressar no EF, parece ter perdido o brilho, tornando-se indiferente. O que pode ter acontecido com Manuela para ter essa mudança de comportamento? Nesse sentido, integrar as professoras da EI com as professoras de EF poderia ajudar as futuras professoras a conhecer melhor cada criança e analisar se ela mantém ou não tais traços distintivos.

Voltando à questão norteadora, Sônia e Rafael gostariam de trazer para a escola de EF seus amigos, demonstrando o quanto eles são importantes em suas vidas. Eis aqui, mais um indício de que se a professora agrupasse Sônia com sua melhor amiga, Eloísa, talvez a menina não tivesse manifestado sofrimento após um mês de aula, fato não presenciado no início do ano, em que se sentou perto de sua amiga. Rafael também gostaria de levar um espaço em que

brincava, a piscina e Eloísa sua boneca, sinalizando o quanto estas atividades e os objetos que delas fazem parte são significativos. Esta mesma condição é presenciada quando as crianças são questionadas sobre de que mais sentem saudades de fazer com os amigos de EI, agora que estão no EF. Salvo as colocações de Manuela que foram indicadas anteriormente, todas as crianças responderam que é brincar, como veremos na sucessão de diálogos contidos no quadro 29:

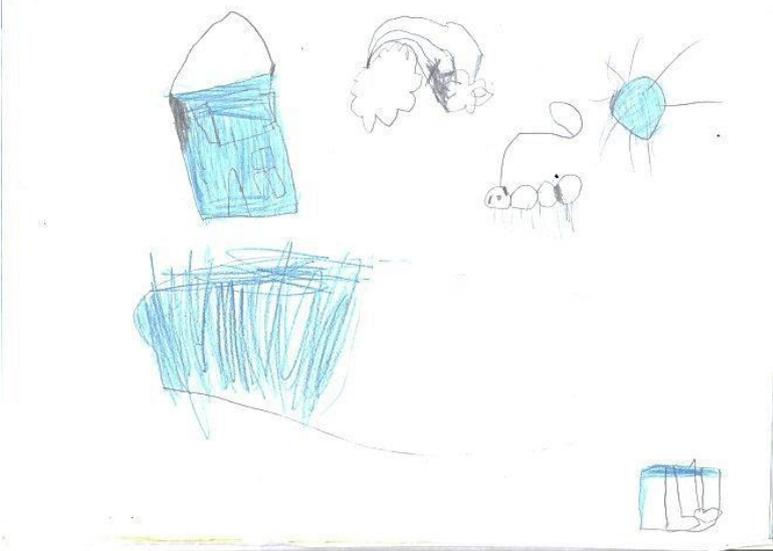
**Quadro 29 – Perda do brincar: saudades do brincar**

Categoria de análise	Subcategoria	Indicadores
<b>Transição escolar</b>	Perda do brincar: saudades do brincar	<p><u>Entrevista na EMEF: O que mais sente saudades de fazer com os amigos da EI? Por quê?</u>  <b>Rafael:</b> <i>Brincar.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Você brinca com brinquedos aqui nessa escola?</i>  <b>Rafael:</b> <i>Não muito.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>E na outra escola?</i>  <b>Rafael:</b> <i>Sim.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Com quais brinquedos?</i>  <b>Rafael:</b> <i>Pé-de-lata.</i></p> <p><b>Eloísa:</b> <i>Brincar no parquinho</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Aqui você brinca no parquinho ou não?</i>  <b>Eloísa:</b> <i>Só de vez em quando.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Você queria brincar mais.</i>  <b>Eloísa</b> faz que sim com a cabeça.</p> <p><b>Sônia:</b> <i>De brincar.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Mas aqui você também brinca bastante?</i>  <b>Sônia:</b> <i>Sim.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Mas em qual você brincava mais?</i>  <b>Sônia:</b> <i>Na outra.</i></p>

Fonte: Dados obtidos na observação participante

De maneira unânime, o brincar foi à atividade escolhida pelas crianças como aquela de que mais tem saudades de fazer com os amigos da EI; neste ponto das entrevistas foi também comum evidenciarem o cerceamento desta atividade no EF. O curioso é que houve a manutenção das respostas das crianças no desenho dialogado, realizado em outro dia na rotina escolar. Quando solicitadas para fazer o desenho sob a instrução “De que mais sente saudades da EI”, as crianças remeteram-se às atividades relacionadas ao brincar, corroborando o que já haviam dito na entrevista, como presenciado no quadro 30:

### Quadro 30 - Desenho do que mais sente saudades da EI

<p><b>Rafael:</b> Da piscina e dos brinquedos. De formiguinha e pé-de-lata.</p>	
<p><b>Eloísa:</b> A quadra.  <b>Pesquisadora:</b> Por quê?  <b>Eloísa:</b> Porque eu gostava.  <b>Pesquisadora:</b> E o que você desenhou aqui?  <b>Eloísa:</b> Eu e a Sônia jogando bola. Eu brinco muito em casa e na escola também.  <b>Pesquisadora:</b> Você brinca mais de bola aqui, no EF ou na outra escola de EI.  <b>Eloísa:</b> Na outra escola.</p>	
<p><b>Sônia:</b> Do parquinho.</p>	

Fonte: Registro dos desenhos de Rafael, Eloísa e Sônia, respectivamente.

Percebemos que as três crianças, elegeram dentre um rol de atividades realizadas na EI, aquela que lhes foi mais significativa, motivo de sua saudade no EF: o brincar. A convicção dessa escolha foi registrada em dois momentos diferentes no EF, na ocasião da entrevista e do desenho dialogado, indicando mais uma vez a importância desta atividade para as crianças.

Após essa longa caminhada em relação ao processo de transição escolar, apresentamos uma síntese desse processo na EI e no EF, presente no quadro 31:

**Quadro 31 – Quadro geral da transição escolar na EMEI e EMEF**

<b>TRANSIÇÃO ESCOLAR</b>	<b>EMEI</b>	<b>EMEF</b>
<b>O que os documentos preconizam</b>	<b>Transição escolar</b> Ausência de referências	<b>Transição escolar</b> Ausência de referências
<b>O que o cotidiano revelou</b>	<b>Vida escolar futura</b> Ausência de um trabalho sistemático	<b>Vida escolar pregressa</b> Ausência de um trabalho sistemático
<b>O que os protagonistas dizem</b>	<b>Professora</b> Ausência de orientação e de um trabalho sistemático de articulação entre a EI e o EF	<b>Professora</b> Ausência de orientação e de um trabalho sistemático de articulação entre a EI e o EF
	<b>Crianças</b> (Des) conhecimento sobre os motivos da mudança de escola Interesse pela nova escola (Des) informação sobre a nova escola Escola do EF é diferente da EI	<b>Crianças</b> Ajustamento à nova escola Sofrimento na adaptação Perda do brincar/saudades do brincar

Fonte: Dados construídos a partir do material empírico

Em suma, os dados empíricos mostraram que ocorre a desarticulação entre a EI e o EF, o que nos incita dizer que a questão da transição escolar é ausente em ambas às escolas. Há diferenças básicas na forma de organização das escolas de EI e do EF, que são pontuadas de maneira comparativa por meio do quadro 32:

**Quadro 32 – Diferenças na organização da EI e do EF**

<b>Ações</b>	<b>EI</b>	<b>EF</b>
<b>Adaptação</b>	Há um trabalho mais sistemático da adaptação da criança na EI.	O período de adaptação se resume nos pais buscar seus filhos mais cedo na escola nos dois primeiros dias de aula.
<b>Fila</b>	Não há.	É uma regra básica da escola, as crianças se deslocam de um lugar para outro por meio da fila.
<b>Carteiras</b>	Mesinhas, composta por 4 crianças.	Carteiras e cadeiras. Os alunos sentam em fila de duplas.
<b>Movimentação em sala de aula/Autonomia das crianças</b>	Livre; os alunos saíam de seus lugares para trocar informações e brincar, com maior autonomia.	Não permitido; cada aluno deveria permanecer sentado em seu lugar. Havia nos momentos de brecha maior movimentação dos alunos, que saíam de seus lugares, mas eram logo repreendidos pela professora, tolhendo a autonomia das crianças.
<b>Uso dos espaços</b>	Sala de aula, quadra e parque.	Sala de aula e quadra. A maior parte do tempo em sala de aula.
<b>Uso do tempo</b>	Rotina, mas com flexibilidade entre o início e o término de uma atividade.	Rotina, com inflexibilidade entre o início e o término de uma atividade.
<b>Foco do trabalho pedagógico</b>	Brincar ocupa a centralidade do trabalho pedagógico.	Alfabetização e letramento.
<b>Brincadeiras</b>	Desenvolvida todos os dias, dentro e fora da sala de aula: jogo com regras dirigidos, faz de conta, nos espaços da sala, do parque e quadra.	É secundarizada no EF, realizada dentro das aulas de Educação Física, no recreio e parque, além de ser realizada dentro da sala de aula por meio de jogos de alfabetização e, ocasionalmente, fora dela, nos momentos finais da aula.

Fonte: Dados obtidos por meio dos dados empíricos

Comparando a organização e desenvolvimento das atividades entre as escolas, verificamos diferenças bruscas, indicando a descontinuidade do trabalho pedagógico, marcado por rupturas bruscas que contribuem para que esse processo ocorra de maneira mais lenta e traumática. É preciso buscar caminhos que articulem a EI e o EF, favorecendo o processo de transição, adaptação e aprendizagem infantil por meio de atividades significativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, bem como o conjunto de teses e dissertações que compuseram o *corpus* de análise no referencial teórico revelaram que os processos de implantação do EF de nove anos ocorreram sem as adaptações necessárias e o respaldo adequado, pois estas se resumiram em orientações contidas nos documentos oficiais pelo MEC. Neste contexto, questionamos: Qual (is) mudança(s) ocorreu(ram) na escola com o EF de 9 anos? A mudança foi apenas administrativa, com a matrícula das crianças aos 6 anos no EF?

Saviani (2000) assevera, referindo-se às dicotomias existentes na criação de leis e inovações na área educacional sua viabilização no campo das escolas, ressaltando que a presente lei, como tantas outras que foram criadas, dependendo da forma como é implementada, pode melhorar, estagnar e até piorar o sistema educacional. Como explica Gorni (2007, p.69-70):

[...]a simples antecipação da idade escolar poderia significar a supressão de uma etapa de trabalho importante, que hoje se realiza no âmbito da Educação Infantil – EI, e que focaliza o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e ser social. Não bastasse isto, também consistiria na perda de uma conquista social cuja consolidação se iniciou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998). Por outro lado, se o ingresso aos 6 anos for entendido apenas como a alteração do tipo de escola que a criança frequenta, [*sic*] de forma que se mantenha inalterado o trabalho que se desenvolve junto à mesma, a situação [...] provavelmente se manteriam. Do exposto acima se depreende que o elemento diferencial é a priorização do componente pedagógico e a construção de uma base de sustentação sólida sua concretização nas escolas.

Portanto, os dados apontados nesta pesquisa, assim como outras em âmbito nacional<sup>69</sup> têm indicado a antecipação da idade sem mudanças pedagógicas. Nesse sentido, corroboramos o que diz Gorni (2007) ao afirmar que a antecipação da idade pode significar a supressão de um trabalho relevante desenvolvido na EI e a perda de uma conquista social. Tornar o ensino obrigatório é sinônimo de antecipar algumas características de modo mais típico do Ensino Fundamental?

Suspeitamos que os documentos oficiais dizem que era para fazer aquilo que se sabia que não iria ser feito na escola do EF, em virtude de muitas razões. Os obstáculos, como oposições dos pais a essas práticas menos ortodoxas, a falta do parque, o empilhamento de carteiras, questões relativas à formação de professoras quanto à importância das brincadeiras, tudo isso era previsível de acontecer porque a cultura e a estrutura do EF não comporta aquilo

---

<sup>69</sup> Ver pesquisa bibliográfica de Rocha, Martinati e Santos (2012).

que está sendo proposto como ideal. As professoras que têm um empenho maior em não escolarizar de maneira tão radical, são quase impedidas de construir o novo currículo almejado, porque as crianças fazem barulho, porque o único espaço que se tem é um corredor, porque o seu trabalho pedagógico será avaliado apenas no que se refere à alfabetização, ao letramento, ao numeramento. Sendo assim, quais foram as reais razões que às vezes ficam num plano secundário e que de fato precisam ser olhadas de frente em relação ao fator econômico?

A política do EF de 9 anos objetiva a universalização do ensino. É sob esse lema que incide nossa crítica, pois ela traz como pano de fundo os reais interesses da ampliação, restrita ao âmbito político e econômico e não o real interesse, que é a educação da criança pequena. É uma questão econômica, porque é muito mais oneroso financeiramente criar novas vagas para as crianças de 6 anos na EI por conta da Legislação, da proporção razão adulto/criança, do equipamento e recursos necessários, dentre outros fatores. Por que o EF de 9 anos? A ampliação da obrigatoriedade de frequência a instituições educacionais não poderia ter sido feita na Educação Infantil?

Dessa forma, questionamos a inclusão da criança de seis anos no EF não pela oposição às capacidades que as crianças têm de se beneficiarem da oferta de oportunidades no processo de apropriação de leitura e escrita e cálculo matemático. A Educação Infantil pode perfeitamente trabalhar com alfabetização e com letramento, o que não quer dizer enfileirar as crianças, obrigarem a copiar famílias silábicas descontextualizadas. Alfabetização não é sinônimo dessas práticas que acabaram sendo as formas mais comuns de se ensinar a ler e escrever. A alfabetização e o letramento significam a produção de sentidos e significados, domínio do código de uma maneira socialmente enraizada e significativa do ponto de vista do que as crianças podem compreender disso. Ademais, ao afirmar que esse *modus operandi* deve ser realizado na escola de EF, do jeito que ela existe no Brasil, é declarar incompetência das professoras de EI, que promovem práticas de alfabetização e letramento. É contribuir para que ocorra a desvalorização da EI.

Se o governo e os intelectuais que propõem essa reforma desqualificam a EI, por que ao mesmo tempo, em seguida, estabelecem a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17? Então, eles valorizam-na? Assim, há claras evidências de que a EI é um segmento educacional importante e sinaliza que o governo tem que assumir responsabilidades neste nível de ensino. Se as pesquisas<sup>70</sup> realizadas em diversos países da América Latina, Europa e Estados Unidos

---

<sup>70</sup> Para maior detalhamento ver pesquisas de Campos et.al. (2011).

indicam que as crianças que frequentaram pré-escola apresentaram resultados positivos na continuidade de sua escolaridade, informação esta inserida nos próprios documentos sobre o novo EF, então, não seria mais adequado intensificar investimentos para ampliar e melhorar a EI?

Os dados revelaram que o foco do trabalho pedagógico no EF é a alfabetização e as práticas inovadoras para a cultura escolar posta nos documentos oficiais, como as atividades lúdicas, são marginalizadas. Nos contextos pesquisados há referências à atividade lúdica na EI e no EF, ocupando, respectivamente, a centralidade e a secundarização do trabalho pedagógico. Ressalvamos que apesar do brincar ser o foco na EI, há ambiguidades na forma de conceber o faz de conta pela professora, que apesar de reconhecê-lo como uma atividade importante e conceder espaços e materiais para sua realização, ao mesmo tempo o desvaloriza por meio do silenciamento, não sendo objeto de trabalho e interlocuções. O faz de conta não é proposto e nem organizado pela professora, diferentemente do que acontece com os jogos de regras, em que ela estrutura a atividade, atuando na zona de desenvolvimento proximal das mesmas. A atividade é planejada de maneira intencional e as relações das crianças de casual passam a ser orientadas por meio da linguagem, que regula o comportamento das crianças a ações cada vez mais elaboradas e internalizadas pelas mesmas em função da regra e do direcionamento realizado pela docente.

A mediação pedagógica no faz de conta é ausente na professora da EI e no EF ela é praticamente inexistente, pois suas manifestações se realizam por meio de microepisódios lúdicos. Vale a pena alertarmos que análises destes microepisódios nos mostram que há um empobrecimento da capacidade de brincar das crianças, que elas evidenciavam na EI. Podemos dizer que no EF há apenas ações simbólicas. Não houve um único episódio em que as crianças desenvolveram uma temática, assumissem papéis, interagissem entre si desenvolvendo narrativas imaginárias (brincassem de casinha, distribuíssem papéis entre colegas, conversassem a partir de posições fictícias de mãe, filha, vendedor de loja, a título de exemplos). As ações mais típicas no EF eram as de uma criança segurar um lápis e imitar um avião, mas isso não quer dizer que, implicitamente, a criança não possa ter pensado ou agido como aviador. Não temos elementos para dizer que não há um papel, mas temos elementos para dizer que há, prioritariamente, o desempenho de ações.

Em outras palavras, mesmo com o silenciamento da mediação pedagógica do faz de conta na EI, ao compararmos a sua ocorrência no EF, verificamos um drástico empobrecimento desta atividade, agravadas pelas constantes advertências da professora que coíbe este tipo de atividade dentro da sala de aula. Em contrapartida, na EI, o conteúdo do faz

de conta ultrapassa o plano das ações, deslocando significados culturais dos objetos, atribuindo-lhes outros, inusitados, pelos papéis e, por fim, as ações relacionadas com a atitude adotada em face do papel assumido por outras crianças. As relações das crianças, *a priori*, centradas nas características objetais caminham para as relações sociais, se aproximando da lógica das relações sociais autênticas (ELKONIN, 1998). Há um impulso qualitativo do desenvolvimento que é ignorado por muitos professores, inclusive no que diz respeito ao reconhecimento desta atividade como fundamental para a aquisição da linguagem escrita, chamada por Vygotski (1995) como *pré-história da linguagem escrita*, que se efetiva muito antes do ensino das letras, relacionada com a capacidade da criança simbolizar ou construir sistemas representativos, como o uso de gestos, desenhos e o faz de conta, responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a apropriação de comportamentos e signos da cultura.

Nesse compasso, as contradições presenciadas nos contextos pesquisados na forma pela qual o faz de conta é concebido e trabalhado, reforça a necessidade de investimentos maciços na formação inicial e continuada de docentes, além da oferta de recursos materiais que possam contemplar a especificidade da criança de 6 anos ingressante no EF.

A qualidade de ensino está atrelada ao trabalho docente, mas essa condição não reflete que a culpa é do professor, pois:

A professora, na sala de aula, organiza suas inserções e suas mediações pedagógicas, tendo, como referência o que sua cultura lhe oferece como âncoras sobre o seu papel e sobre que sujeitos se deseja que ela constitua. [...] Nesse processo de constituir sujeitos adaptados ao sistema mais amplo, o jogo de faz-de-conta e o imaginário podem representar mais facilmente o espaço da criação, e isto não tem sido muito desejado em nossos sistemas escolares e sociais. Como o jogo não é uma atividade produtiva (no sentido capitalista do termo), ele é um campo em que a criança está livre, de certa forma, do controle de produção, de avaliação e da determinação estrita dos caminhos que se pode/deve percorrer. (ROCHA, 2005, p.176-177).

Logo, a desvalorização do faz de conta no contexto escolar é reflexo de construções histórico-culturais que afetam a maneira de ser, de pensar e de agir das pessoas: o professor reproduz aquilo que se espera dele, aquilo que é valorizado culturalmente. Como apontou a pesquisa de Rocha, Pasqual e Ferreira (2012, p.226-227), há fragilidades nas concepções das professoras a respeito da importância das brincadeiras, pois estas profissionais:

[...] não mencionam – de modo mais preciso – qual papel deveriam assumir em relação a sua constituição e desenvolvimento. As professoras falam sobre a importância das brincadeiras, reconhecem que a sua ocorrência no contexto escolar depende delas oportunizarem-na, mas não reconhecem que suas participações nas brincadeiras poderiam/deveriam torná-las mais complexas, fazê-las avançar.

Eis um dos maiores entraves ocorridos, sobretudo, com o jogo de faz de conta, que é proposto, mas sem uma intencionalidade docente, no sentido de ampliar as funções psicológicas das crianças. O problema é complexo e ao se falar da política do EF de 9 anos e do trabalho pedagógico, não queremos culpabilizar o professor; pelo contrário, analisar as condições concretas de sua produção, exige colocar à mostra a carência de recursos físicos e humanos que fragilizam a prática pedagógica por meio da desinformação, despreparo e insegurança, afetando a profissionalidade docente.

Como evidenciam Nogueira e Catanante (2011, p.187) a profissionalidade docente é afetada pelos diversos fatores que estão interligados no processo de implantação do EF de 9 anos: “o trabalho real, simultaneamente, marca e é marcado pela tensão entre o prescrito e o realizado”. Impedimentos e dilemas que do trabalho real afetam a profissionalidade docente, certamente, é o desenvolvimento de atividades simbólicas na escola do EF. Em meio aos problemas, dilemas, impedimentos e novas prescrições oficiais, destacamos o papel dos gestores, dos sistemas de ensino, do governo e do poder público, que prescreve as políticas públicas, mas não as provê. Um dos grandes desafios na configuração da profissionalidade docente e, conseqüentemente, da valorização profissional é a construção coletiva desse processo, que deve ser legitimado nas instituições escolares.

É preciso analisar esse conjunto de dificuldades de modo integrado, mas, indubitavelmente, o professor deve assumir um papel importante nesse processo. Concluímos que o apoio, a orientação, a formação e a valorização profissional são condições inerentes da melhoria do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da educação das crianças pequenas, pois os resultados indicaram a necessidade de maiores debates sobre o projeto para a educação da infância. Ainda estamos em dívida com a construção de um projeto que valorize a criança, que promova ações planejadas e intencionais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças. Um projeto que contemple atividades significativas às crianças, como é a atividade lúdica, como foi comprovado nesta pesquisa, na qual as crianças tanto da EI como do EF consideraram como a atividade principal em suas vidas, reproduzidas por meio das falas, desenhos e histórias, validando o quanto são importantes para a criança pequena. Compreender essas questões é primordial para as escolas de EI e EF, na qual o processo de transição escolar vem se constituindo da maneira como encontramos e explicitamos: a visão de que a escola de EI é para brincar e a do EF é para aprender.

Na EI, evita-se falar da vida futura da criança, pois esta ação, supostamente, é passível de gerar ansiedade nas crianças; no EF, as referências sobre a vida pregressa reforçam mais o

caráter didático, do que aprendiam lá e que também aprenderiam no novo contexto, como se nascesse uma nova criança, que tem que se ajustar à nova realidade. Portanto, há ausências recíprocas contidas nos projetos pedagógicos e no cotidiano escolar, que demonstraram rupturas, descontinuidades e desarticulações em ambas escolas.

Quanto às crianças, elas sabem que a nova escola será diferente, embora a maior parte tivesse plena consciência do que encontrariam nela: o aumento da lição. Então, algumas problematizações se fazem necessárias: como significar algo que se desconhece? Como produzir novas significações e sentidos nesse contexto? A carência de um trabalho sistemático produziu seus efeitos no EF, na qual as crianças tiveram que se ajustar à nova escola, algumas demonstrando sofrimento no período de adaptação, principalmente em função da perda do brincar, que desencadeou sentimento de saudades desta atividade no cotidiano do EF, nas falas, comportamentos e desenhos reproduzidos. As crianças constantemente questionavam a professora se iriam ao parque ou à quadra, constantemente se mexiam nos lugares e brincavam com os materiais escolares no sentido de se descolar da maneira como foram forçadas a se adaptar no EF.

Não há transição escolar cuidadosa; não se faz adaptação da criança para que as atividades de estudo (escolares) e que envolvem outro nível de atenção, as quais a criança não tem e precisa ser ajudada a desenvolver. As atividades lúdicas possibilitariam um proficiente meio para ajudá-las a desenvolver essa habilidade de atenção. A atividade lúdica, especificamente o jogo de faz de conta, deve fazer parte das discussões referentes tanto da EI como das séries iniciais do EF pelas contribuições na constituição do sujeito quanto no que diz respeito às mudanças da atividade principal, fazendo com que as rupturas sejam vivenciadas de maneira mais tranquila possível. O título “faz de conta que eu cresci” diz respeito a tudo isso: estão fazendo de conta que a criança cresceu, a estrutura está supondo, exigindo e fazendo esse crescimento acontecer por decreto; as crianças fingem que cresceram também, porque elas sentam e vão lá tentar fazer a lição, estão tentando assumir da melhor maneira possível o papel de aluno de escola grande.

Através de nossas análises, pudemos identificar importantes aspectos a respeito da des(articulação) entre a EI e o EF. De nosso ponto de vista, vale a pena sublinhar, o projeto de infância que queremos e, a partir dele mais uma vez a importância de considerar a criança e o brincar. Como afirma Zabalza (1998, p.25), a questão da continuidade e da superação das fragmentações tão comuns nas escolas é crucial para a construção de um projeto educativo qualitativamente melhor:

A continuidade representa, também, um desafio de reconceituação do sentido e do trabalho a realizar na escola infantil. Passamos tantos anos requerendo um estatuto diferente e autônomo da Educação Infantil que agora corremos o risco de concebermos a nossa etapa como um oásis isolado e separado, de fato, do mundo escolar convencional. Na minha opinião, essa separação foi interessante durante todo o processo que durou o reconhecimento da própria identidade. Após ser obtida essa identidade, após reconhecer institucionalmente que fazer Educação Infantil é algo diferente que fazer Educação Fundamental e que constitui uma etapa específica de escolaridade, uma vez que temos o nosso próprio espaço curricular, chegou o momento de pensar em como podem ser reconstruídos os elos de ligação entre a etapa infantil e o resto da escolaridade obrigatória.

Certamente, há inúmeros e complexos desafios a serem enfrentados na direção de construirmos elos entre as instituições escolares concretas. Embora estes desafios sejam de todos nós, parece-nos inegável que os gestores podem ocupar um lugar privilegiado neste caminho, sobretudo, em compreender sobre a importância de se entender o desenvolvimento psicológico como um processo em que o passado e o futuro afetam, inescapavelmente o presente, por meio de estudos profícuos, de nosso ponto de vista é central. Dificilmente tais questões serão superadas sem o envolvimento destes profissionais, que são, a rigor, os maestros da construção dos PPs. No caso do município a que pertencem às escolas que focalizamos, a participação em alguns fóruns comuns na rede, em que se reúnem as equipes gestoras para debater os rumos do trabalho pedagógico e a colocação deste tema em debate pode ser um caminho produtivo. Embora neste âmbito seja costumeiro que se replique a não articulação entre os segmentos educacionais, havendo, mais rotineiramente, reuniões entre equipes gestoras da EI separadas das reuniões congregando as equipes do EF, prenuncia ser uma entrada possível para que as questões mais amplas da região e não apenas de cada unidade escolar possa ser debatida e novas estratégias possam ser construídas.

Evidencia-se a importância de apoio e debates integradores entre as esferas federais, estaduais e municipais, além da comunidade escolar e local, rumo à construção de um projeto para a educação da infância:

Olhar a infância, do ponto de vista da formação por etapas da consciência e da personalidade humana madura, olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da infância como o espaço do encontro de muitas crianças – de mesma e de diferentes idades –, e como o lugar da organização intencional por parte dos professores e professoras para a apropriação máxima, por cada criança, das máximas qualidades humanas formadas histórica e socialmente, nos comprometem com uma oposição segura a todas as formas de aceleração artificial do desenvolvimento psíquico e com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que amplie e enriqueça esse desenvolvimento (MELLO, 2007, p. 99).

A oposição à aceleração artificial do desenvolvimento psicológico proferido pela autora diz respeito a todas as formas de fazer de conta que a criança de 6 anos ingressante no

EF cresceu, desrespeitando-a como criança. É por isso que autora aponta a importância da tomada de consciência sobre a educação e o olhar a escola da infância como o espaço do encontro de muitas crianças. Indo além, diríamos que o espaço de encontro e das vozes de muitas crianças, o adulto necessitar ter olhos de criança:

A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas – e ajustamos nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam... Mas, quando os olhos estão na caixa dos brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vêem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo. Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa de brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras (ALVES, 2004, p.19).

E foi na direção de enxergar com os olhos de crianças que este trabalho buscou ouvir essas crianças oriundas de contextos diversificados, mas que apresentou no processo de transição uma voz uníssona: a caixa de brinquedos, o brincar como atividade privilegiada neste momento peculiar em suas vidas, atividades que ainda estão guardadas na caixa de ferramentas dos adultos, mas que num simples piscar de olhos, os adultos podem transformar olhos brincalhões e ressignificar esta atividade no contexto escolar.

A pesquisa com crianças nos permitiu colocar diversas questões em cheque. O uso de diversos instrumentos de pesquisa e de forma flexível foram importantíssimos para analisar a os sentidos atribuídos pelas crianças em contexto mais informais possíveis e sob contextos diferenciados (entrevista reflexiva, entrevista narrativa, desenho dialogado, observação participante); no entanto, demanda organização e maior tempo de pesquisa a campo. O tempo curto de pesquisa associado às ausências de algumas crianças causou, em muitos momentos, ansiedade na pesquisadora. Maior tempo de pesquisa em campo ajudaria a minimizar possíveis tensões para maior compreensão do fenômeno estudado, principalmente, no que diz respeito ao processo adaptativo das crianças ingressantes no EF. Outrossim, no EF os instrumentos de pesquisa foram utilizados juntamente com a realização das atividades de sala de aula, permeadas pelos constantes apelos da professora para terminar a lição. Ou seja, a utilização de tais instrumentos de pesquisa foi realizada de modo mais rápido do que gostaríamos que tivesse ocorrido, para reduzir ao máximo prejuízos às crianças, já que elas estavam aflitas para não perder o período do recreio.

As crianças são seres ativos, cheios de vida e surpreendentes. Muitos momentos produtivos não puderam ser registrados pela pesquisadora, pois no momento em que

determinado fato ocorria, a pesquisadora estava entrevistando uma criança. O mesmo se sucedeu nos momentos de faz de conta, onde a videogravação acontecia em determinado grupo e, em outro, uma sucessão de fatos interessantes se sucediam. Também foi possível identificar, após a transcrição e análise do material empírico, que algumas questões que deveriam ou poderiam ser endereçadas às crianças foram silenciadas pela pesquisadora. Essa condição denota o desafio de fazer pesquisas com crianças, pois apesar de ter larga experiência com crianças, tanto de EI como de EF, tal bagagem não fora suficiente para se defrontar com os dilemas enfrentados a campo, fatos que passaram despercebidos, mas que buscaram veementemente ouvir as crianças com olhos brincalhões. É com esse olhar que convido outros educadores a compartilhar essa mesma experiência que tive e buscar junto com a criança, novos fazeres na EI e no EF, em que o brincar constitui uma rica forma de interação e significação da criança com o outro.

Destacamos a importância da realização de novas pesquisas com crianças e investigações referentes à transição escolar, em virtude da escassez de pesquisas neste assunto e dos possíveis impactos que esse processo ocasiona na vida das crianças, principalmente à luz da política do EF de 9 anos. Ressaltamos também a necessidade de ampliar os dizeres e fazeres articuladores entre a EI e o EF, de como trabalhar a alfabetização, o letramento e as demais áreas do conhecimento por meio de atividades significativas para as crianças de 6 anos ingressantes no EF; ou seja, socialmente significativas. Por fim, ressaltamos a importância da difusão das contribuições da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da criança, particularmente sobre o papel da brincadeira de faz de conta quanto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, sobretudo, o papel fundamental do adulto nesse processo como um dos mediadores potentes que produzirão marcas importantes no processo de transição escolar. Todos devem:

[...] refletir sobre a infância e suas particularidades e como, por que e para que possibilitar ao máximo o desenvolvimento de atividades principais, bem como a mudança, de maneira eficaz, de uma atividade principal para outra. (LIMA; VALIENGO, 2012, p.41).

Eis nosso compromisso, nossa caminhada e nosso devires...

## REFERÊNCIAS

- A invenção da infância*. Direção e produção de Liliana Sulzbach. Porto Alegre, RS: M. Schmiedt Produções, 2000. DVD, documentário, 26 min.
- ABREU, Márcia Martins de Oliveira. *Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento*. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil e a Escola Fundamental de 9 anos. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v,9, n.2, p.317-325, 2006.
- ALBRECHT, Tatiana D'Ornellas. *Atividades lúdicas no ensino fundamental: uma intervenção pedagógica*. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2009.
- ALEXANDRE-BIDON, Danièle. Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge: éducations médiévales, l'enfance, l'école, l'église en Occident (vie-xve siècles). *Histoire de l'éducation*, n. 50, p.39-63, 1991.
- ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 out. 2004. Folha Sinapse, p. 19.
- ANTUNES, Jucemara. *Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legislação no cotidiano escolar*. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos: um diálogo com os professores*. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- ARFOUILLOUX, Jean Claude. *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAUER, Martim. W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmem. *Saberes e falares na infância de 0 a 10 anos: a linguagem sem palavra, a linguagem das coisas, os livros e as letras*. Palestra proferida no 16º Cole. Unicamp: Campinas, 2007.
- BARBOSA, Mara Sílvia Paes. *A implementação do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos: estudo de uma experiência*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto editora, 1994.

BONAMIGO, Celisa Carrara. *A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)> Acesso em: 10 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Constituição política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs). Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB 2009b.

\_\_\_\_\_. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa*. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 2º relatório do programa*. Brasília: MEC/SEB, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Caderno de reflexões: jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental*. CORTI, Ana Paula *et al.* (Org.). Brasília: Via Comunicação. 2011.

\_\_\_\_\_. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional n.59/09*, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, em 11 de novembro de 2009c.

\_\_\_\_\_. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009d.

\_\_\_\_\_. *Lei 4.024/1961*, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. *Lei 5.692/1971*, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172/2001*, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional da Educação. Brasília, Inep, 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.114/2005*, de 16 de maio de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2005b.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.274/2006*, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 06 fevereiro de 2006b.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 24/2004*, de 15 de setembro de 2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2005): Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 15 de setembro de 2004c.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 6/2005*, de 8 de junho de 2005: Reexame do Parecer CNE/CEB nº24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 8 de junho de 2005c.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 18/2005*, de 15 de setembro de 2005: Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96. Brasília(DF),15 de setembro de 2005d.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 39/2006*, de 8 de agosto de 2006: Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília (DF), 8 de agosto de 2006c.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 41/2006*, de 9 de agosto de 2006: Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. Brasília (DF), 9 de agosto de 2006d.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 45/2006*, de 7 de dezembro de 2006: Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília (DF), 7 de dezembro de 2006e.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 5/2007*, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007): Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, (DF), 1º de fevereiro de 2007b.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 7/2007*, de 19 de abril de 2007: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, (DF), 19 de abril de 2007c.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 4/2008*, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Salvador (BA), 20 de fevereiro de 2008.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 22/2009*, de 9 de dezembro de 2009. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, (DF), 9 de dezembro de 2009e.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 3/2005*, de 3 de agosto de 2005: Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União, Brasília, 08 de agosto de 2005e.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 1/2010*, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de janeiro de 2010a.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 6/2010*, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de outubro de 2010b.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 7/2010*, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de dezembro de 2010c.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos 10 anos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, 537-572, set./dez. 2007.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Corrêa. *Ensino Fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados, MS*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

CAMPOS, Maria. Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, p.126-142, dez., 1999.

\_\_\_\_\_. Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p.35-42.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p.87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p.20-54, abr., 2011.

CAPUCHINHO, Alessandra de Oliveira. *Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o Ensino Fundamental de nove anos*. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. *Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo de alfabetização*. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.326-345, set., 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

COLINVAUX, Dominique. Crianças na escola: histórias de adultos. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco. (Orgs.). *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação CEE nº 73*, de 08 de abril de 2008. Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.

CORSARO, Willian; MOLINARI, Luisa I. *Compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press. 2005.

COSTA, Sônia Santana da. Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

*Crianças invisíveis. Direção: Mehdi Charef, Kátia Lund, John Woo, Emir Kusturica, Spike Lee, Jordan Scott, Ridley Scott e Stefano Veneruso*. Itália: Paris Filmes, 2005. DVD, drama, 116 min.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DANTAS, Angélica Guedes. G. *Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental público e a atuação Docente*. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

DEL PRIORE, Mary (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: autores associados, 2002, p.1-17. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ELKONIN, Daniil Borisovich. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

ENCORE EDITIONS. *Josef Israels*. Disponível em: <<http://www.encore-editions.com/josef-israels-dutch-painter-paintings-the-orphans-1853>>. Acesso em: 03. nov. 2012.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 101-241.

ESCRITORA NAS HORAS VAGAS. Retirantes. Disponível em: <<http://escritoranashorasvagas.blogspot.com.br/2009/08/candido-portinari-retirantes-1936.html>>. Acesso em: 03. nov. 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*. Campinas, v.24, n.62, p.64-81, 2004.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p.102-117.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília, DF, 2007.

FURTADO, Mônica Teresinha Colsani. *A infância no processo de reorganização curricular do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo de caso*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

GARCIA, Stella de Lourdes. *Os gêneros discursivos e a prática da produção textual: dialogando sobre os conhecimentos necessários aos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2010. 247 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GEBIEN, Jairo. *Tempos e espaços de brincar no Ensino Fundamental*. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, SP: Flamboyant, n. 24, p. 17-26, jun., 2008.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: autores associados, 2002, p.69-92. (Coleção educação contemporânea).

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, n.71, p.116-131, jul., 2000a.

\_\_\_\_\_. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.24, p.21-29, 1991. (Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética).

\_\_\_\_\_. O jogo imaginário na infância: A linguagem e a criação de personagens. In: *Anais da 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, MG: ANPED, 2000b.

GÓES, Maria Cecília; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; PINO, Angel. A constituição do sujeito: uma questão recorrente?. In: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amélia. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.91, p.7-22, nov., 1994.

GÓMEZ, Gregório Rodríguez.; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa*. 2. ed. Archidona: Algibe, 1999.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

HOOCHER. *Mary Cassatt*. Disponível em: <[http://hoocher.com/Mary\\_Cassatt/Mary\\_Cassatt.htm](http://hoocher.com/Mary_Cassatt/Mary_Cassatt.htm)>. Acesso em: 03. nov. 2012.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Significado e sentido da atividade de brincadeira para professoras de educação infantil. *Educação*. Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 279-294, maio/ago. 2009.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n.96, 2006 – Especial.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

KODAMA, Kátia Maria Roberto de Oliveira. A representação imagética da criança nos vários processos históricos sociais e sua identidade ameaçada pela cultura globalizada. *Revista Extraprensa*, USP, v.6, n.4, p.1-11, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEONTIEV, Alexis. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2001a, 119-142.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2001b, p.59-83.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Ensino Fundamental de nove anos: articulações necessárias com a educação infantil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v.17, n.1, p.33-41, jan./jun., 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1989.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de psicologia geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho: Ensaio sobre palavras e mundos*. São Paulo: Cia das letras, 2000.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRA, Kester. (Org.) *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. 1 ed. São Paulo. AVERCAMP, 2004. (volume único, p. 135-155).

\_\_\_\_\_. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva históricocultural*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p.83-104, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005

MOTA, Maria Renata Alonso. *As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância*. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

\_\_\_\_\_. O lugar da criança de seis anos no ensino fundamental de nove. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v.17, n.1, p.23-31, jan./jun., 2012.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental*. 2010. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso*. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p.175-190, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, Gabriela; PERES, Eliane Teresinha. O ensino fundamental de nove anos como temática de pesquisa: levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010). In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 2011, Caxambu. *Anais da 34ª Reunião anual da ANPED*. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT13/GT13-70%20int.pdf>>. Acesso em 29/03/2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

POSTMAN, Neil *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Ed. Graphia, 1999

PROA ORG. *Criança morta*. Disponível em: <[http://www.proa.org/exhibiciones/pasadas/portinari/salas/id\\_portinari\\_crianca\\_morta.html](http://www.proa.org/exhibiciones/pasadas/portinari/salas/id_portinari_crianca_morta.html)>. Acesso em: 03. nov. 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: autores associados, 2002, p.19-47. (Coleção educação contemporânea).

RESENDE, Helder Guerra; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Conhecimento e especificidade da educação física escolar na perspectiva da cultura corporal. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 2. p.49-59, 1996.

RICHÉ, Pierre. Réflexions sur l'histoire de l'éducation dans le haut moyen âge. *Histoire de l'éducation: éducations médiévales: l'enfance, l'école, l'église en occident (Ve.-XI siècles)*, Paris, n° 50, p.17-38, mai 1991.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p.43-51.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v.13, n.2, p. 203-212, jul-dez., 2009.

\_\_\_\_\_. *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*. 1994. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Psicologia e a Educação Infantil: a nova política pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. *ETD – Educação Temática Digital*, v.8, n.2, p.266-77, 2007.

\_\_\_\_\_. O real e o imaginário no faz de conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p.63-86. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da; MARTINATI, Adriana Zampieri; SANTOS, Maria Salate. Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 2012, Caxambu-MG. *Anais da 35ª Reunião anual da ANPED*. Rio de Janeiro: Editores Associados, 2012, p.1-16. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2223\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2223_int.pdf)>. Acesso em 12/12/2012.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da; PASQUAL, Marina Leme; FERREIRA, Mayara Carrijo. Brincadeiras no Ensino Fundamental: pistas para a formação de professores. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 213-231, jan./abr. 2012.

RODRIGUES, Francisca Lima. *O currículo escolar e a construção da cultura escrita na alfabetização: um estudo voltado para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental*. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares. Rede de significações: alguns conceitos básicos. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* (Org). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; GONÇALVES, Telma; GOULARDINS, Liliane Gonçalves. Quando a criança pequena começa a frequentar a creche ou pré-escola. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* (Org). *Os fazeres na Educação Infantil*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.51-55.

ROQUETE, Cristina; GARGAGLIONI, Dário. *Kika vai para escola*. Campinas, SP: Alínea e Átomo, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. *A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria*. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SARETTA, Paula. *A um passo do ensino fundamental: dando voz aos sentimentos das crianças*. Dissertação: (Mestrado em Psicologia Escolar). Campinas: PUC, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. *Ciências da Educação*, Salvador, v.5, n.8, p.185-201, 2003.

\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2000. (Coleção Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. *Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão*. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Resolução SE nº 61*, de 11 de agosto de 2010. Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental, no ano letivo de 2011, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

SILVA, Alma Helena A. Chegou a hora de ir para a escola. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al* (Org). *Os fazeres na Educação Infantil*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.61-62.

SILVA, Danitza Dianderas. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir de conhecimentos sobre a língua materna de professores em exercício e de propostas governamentais*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno Cedes*, v.29, n.78, p.216-226, mai/ago., 2009.

SILVEIRA, Débora de Barros. *A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0791349870850..DOC>. Acesso em: 29 out. 2012.

SINHORI, Eliane de Fátima Ingêz. *A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental e nove anos na rede municipal de Balneário Camboriú*. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*. ano XXI, n.1, p.44-78, jul., 2000.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al* (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. (v. 1, p. 35-49).

SOUZA, Lígia Maria Santos de. *Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão*. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber, 2004.

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira. *Alfabetizar, letrar: práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. *Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola*. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: ARTMED, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 24 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008a, p.11-36.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político pedagógico*. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2008b, p.45-67.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentário Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Madrid: Visor. 1995. (Tomo III).

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor. 1996. (Tomo IV).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

WIKIPEDIA. *Almeida Júnior - Cena de Família de Adolfo Augusto Pinto, 1891.JPG*. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Almeida\\_J%C3%BAnior\\_-\\_Cena\\_de\\_Fam%C3%ADlia\\_de\\_Adolfo\\_Augusto\\_Pinto,\\_1891.JPG](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Almeida_J%C3%BAnior_-_Cena_de_Fam%C3%ADlia_de_Adolfo_Augusto_Pinto,_1891.JPG)>. Acesso em: 03 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Diego Velázquez 028b.jpg*. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/File:Diego\\_Vel%C3%A1zquez\\_028b.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Diego_Vel%C3%A1zquez_028b.jpg)>. Acesso em: 03 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Raffael 030.jpg*. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/File:Raffael\\_030.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Raffael_030.jpg)> Acesso em: 03 nov. 2012.

ZABALZA, Miguel Angel. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZINGARELLI, Joice Eliete Boter. *A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

## **APÊNDICES**

**Apêndice 1- Questionário aos pais**

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Irmãos: ( ) Sim ( ) Não Quantos: \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_

Condições de saúde e desenvolvimento da criança (caso constem estas informações nos documentos):

Idade da mãe: \_\_\_\_\_ anos

Profissão da mãe:

Ocupação da mãe:

Nível de escolaridade da mãe:

Idade do pai: \_\_\_\_\_ anos

Profissão do pai:

Ocupação do pai:

Nível de escolaridade do pai:

Condição socioeconômica familiar (caso constem estas informações nos documentos):

**Apêndice 2 – Roteiro de análise do projeto pedagógico**

Horário de atendimento:

Níveis de ensino que realiza o atendimento:

Quantidade de alunos atendidos:

Distribuição dos alunos por níveis de escolaridade:

Quadro de formação dos Recursos Humanos:

Previsão de formação continuada do RH:

Caracterização da escola:

Caracterização dos alunos:

Filosofia da escola (visão, missão, valores):

Principal objetivo:

Descrição dos espaços da escola (quantidade de salas/espço externo):

Descrição dos materiais, recursos e equipamentos:

### **Apêndice 3 - Roteiro de observação da rotina da EI e EF**

#### **Roteiro de observação da rotina da EI**

- Descrição e registro fotográfico da sala da turma (características físicas, mobiliário, recursos materiais etc. sem imagem das crianças)
- Descrição da rotina da turma (espaços x tempo escolar).
- Descrição das atividades desenvolvidas pela professora e sua frequência.
- Descrição das metodologias e recursos utilizados nas propostas de atividades em cada aula.
- Descrição da participação das crianças nas atividades propostas pelo professor.
- Descrição da interação das crianças com seus pares e com o professor.
- Descrição das iniciativas das crianças observadas e/ou realizadas no espaço escolar
- Registro das enunciações das crianças sobre a EMEI, sobre as atividades propostas, sobre o futuro desligamento da EMEI e sobre a nova escola de EF.

#### **Roteiro de observação da rotina do EF**

- Descrição e registro fotográfico da sala da turma (características físicas, mobiliário, recursos materiais etc., sem a imagem das crianças)
- Descrição da rotina da instituição escolar. (espaços x tempo escolar).
- Descrição das atividades desenvolvidas pela professora e sua frequência.
- Descrição das metodologias e recursos utilizados nas propostas de atividades em cada aula.
- Descrição da participação das crianças nas atividades propostas pelo professor.
- Descrição da interação das crianças com seus pares e com o professor.
- Descrição das iniciativas das crianças observadas e/ou realizadas no espaço escolar
- Registro das enunciações das crianças sobre a EMEI, sobre as atividades realizadas naquele contexto, sobre o ingresso na EMEF e sobre as atividades nela desenvolvidas.

**Apêndice 4 – Roteiro de entrevista com as professoras da EI e EF**

- 1) Você concorda ou não com a obrigatoriedade das crianças entrarem no ensino fundamental ou não? Por quê?
- 2) O Naed realiza alguma orientação ou promove ações para trabalhar com a transição escolar? Em caso afirmativo, qual (is)?
- 3) E a coordenação pedagógica ou a escola? Em caso afirmativo, qual (is)?
- 4) também não faz um tipo de orientação nesse sentido ou não?
- 5) Na ausência de orientação o que você faz? Como lida e trabalha com esse processo?
- 6) No cotidiano, como as crianças tem vivenciado a passagem da EI para o EF, em suas falas e comportamentos?

**Apêndice 5 – Roteiro de entrevista com as crianças da EI e EF****EI:**

*Em relação à cultura escolar:*

- 1) O que você faz na escola? O que a professora ensina?
- 2) O que você mais gosta de fazer na escola? Por que?
- 3) O que você menos gosta de fazer na escola? Por que?

*Em relação às relações interpessoais:*

- 1) O que você e seus amigos fazem juntos na escola?
- 2) O que você mais gosta e menos gosta de fazer junto seus amigos na escola? Por que?
- 3) Que tipos de atividades proposta pela professora você mais gosta e menos gosta de fazer?  
Por que?

*Em relação ao processo de transição:*

- 1) Porque você vai mudar de escola?
- 2) Se pudesse escolher, o que você preferia: ficar na EI ou ir para o EF? Por que?
- 3) Se pudesse levar algo ou alguém da EI para o EF, o que você escolheria? Por que?
- 4) De que você vai sentir saudades de fazer com seus amigos quando for para a outra escola?

**EF:**

*Em relação à cultura escolar:*

- 1) O que você faz na escola? O que a professora ensina?
- 2) O que você mais gosta de fazer na escola? Por que?
- 3) O que você menos gosta de fazer na escola? Por que?

*Em relação às relações interpessoais:*

- 1) O que você e seus amigos fazem juntos na escola?
- 2) O que você mais gosta e menos gosta de fazer junto seus amigos na escola? Por que?
- 3) Que tipos de atividades proposta pela professora você mais gosta e menos gosta de fazer?  
Por que?

*Em relação às relações ao processo de transição:*

- 1) Se pudesse escolher, o que você preferia: ficar na EI ou ir para o EF? Por que?
- 3) Se pudesse levar algo ou alguém da EI para o EF, o que você escolheria? Por que?
- 4) De que você mais sente saudades de fazer com seus amigos de EI , agora que está no EF?