



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

IZABEL MACIEL MONTEIRO LIMA

**AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FORTALEZA NA PERSPECTIVA DOS DIVERSOS
SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR**

FORTALEZA-CE

2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

IZABEL MACIEL MONTEIRO LIMA

**AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FORTALEZA NA PERSPECTIVA DOS DIVERSOS
SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Eixo: Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Silvia Helena Vieira Cruz.

FORTALEZA-CE

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L697e Lima, Izabel Maciel Monteiro.
As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar / Izabel Maciel Monteiro Lima. – 2013.
142 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.
- 1.Educação de crianças – Fortaleza(CE). 2.Ensino fundamental – Fortaleza(CE). 3.Prática de ensino – Fortaleza(CE). 4.Escolas municipais – Fortaleza(CE). I. Título.

IZABEL MACIEL MONTEIRO LIMA

**AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA
MUNICIPAL DE FORTALEZA NA PERSPECTIVA DOS DIVERSOS
SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA EM 20 DE AGOSTO DE 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Helena Vieira Cruz
ORIENTADORA

Prof^ª. Dr^ª. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará- UFC

Prof^ª. Dr^ª. Josete de Oliveira Castelo Branco Sales
Universidade Estadual do Ceará- UECE

DEDICATÓRIA

Às crianças que contribuíram com esta pesquisa, expressando seus sentimentos, emoções, desejos e opiniões sobre a vida na escola: Vanessa, Keila, Valter, Danilo, Kaio, Renata, Ivana, Jonas, Walter, Elano e Carla. Pequenos autores que sabem o que querem vivenciar na escola!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos desafios proporcionados e pelas oportunidades de superação dos obstáculos da vida.

A minha orientadora de aprendizagem, Silvia Helena, que se mostrou amiga, companheira, pela convivência engrandecedora, pelas inúmeras oportunidades de saber mais sobre as coisas da vida e da vida numa escola pública. Obrigada pela contribuição pessoal e profissional!

Ao meu marido, Daniel Feitosa, pelo amor paciente à espera do término da dedicação, quase exclusiva, à escrita desta Dissertação de Mestrado. Também pelo incentivo a sempre continuar em frente, apontando outros caminhos, outros pontos de vista.

Aos meus pais, Joaquim e Mirian, pelo amor incondicional. Amor que zela, que se preocupa, que incentiva a continuar trilhando meus caminhos. Obrigada por possibilitarem meu crescimento!

A Celina Costa, amiga da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, que me incentivou nos estudos iniciais sobre a educação de crianças e no ingresso no Curso de Mestrado.

A Luiza Brilhante, pelas discussões enriquecedoras sobre nossas pesquisas, pelas dicas claras e objetivas sobre organização de dados, pelas discussões teóricas, e por me apresentar o mundo da escrita, especificamente o dos processos de alfabetização - área, até então, pouco explorada por mim.

Às professoras Sandra Shramm (UECE), Rosimeire Andrade (UFC) e Josete Castelo (UECE), pelas valiosas contribuições acerca desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como se concretizam as estratégias de articulação curricular utilizadas numa escola pública municipal de Fortaleza no último ano da Educação Infantil (EI) que visam à continuidade da formação da criança na sua transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), considerando as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre esse processo. No Brasil, os momentos de transição escolar ganham destaque a partir das mudanças na organização da Educação Básica, tais como a ampliação do EF de oito para nove anos de duração e a extensão da escolaridade obrigatória de nove para quatorze anos. A transição da criança entre a EI e o EF é um passo delicado de seu percurso escolar, que pode ter consequências negativas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos (LERNER, 1996, *apud* FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004). Portanto, a transição é um processo que requer o planejamento de ações que articulem os modelos curriculares e o repensar acerca da prática pedagógica do professor junto às crianças (ZABALZA, 2007). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, desenvolvida por meio do estudo de caso (BOGDAN E BIKLEN, 1994) de uma turma do último ano da Educação Infantil. Para a obtenção dos dados, foram realizadas observações a fim de conhecer o currículo em curso nesse momento de transição e entrevistas com os três segmentos de sujeitos (profissionais da escola, famílias e crianças), com o intuito de apreender as suas perspectivas sobre o fenômeno. Os dados da investigação foram analisados à luz da Psicologia de Desenvolvimento (WALLON, 1971; 2007) e das perspectivas de Formosinho (1998; 2001; 2008) e Zabalza (1998; 2007). Os resultados evidenciam que as vivências educacionais das crianças na escola Vida de Criança focam principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita, para qual se destina a maior parte do tempo na escola. Em consequência dessa prioridade, as brincadeiras, as interações, a participação das crianças e as atividades que envolvem outras áreas do conhecimento, como ciências naturais e arte, adquirem pouca relevância no contexto escolar. Assim, a análise empreendida sobre as práticas pedagógicas aponta para o objetivo preparatório da EI, tendo em vista a prevenção do fracasso escolar no EF mediante a antecipação de práticas de escrita, numa perspectiva restrita do próprio processo de alfabetização das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos, transição, articulação curricular.

ABSTRACT

The present research intended to analyze how the strategies of curricular articulation used in a Fortaleza's municipal public school, in the last year of Early Childhood Education, which aim to give continuity to the development of a child in his transition to the first year of Basic Education, get materialized, considering the perspectives of the several segments of school community about this process. In Brazil, the moments of school transition stand out from the changes in the organization of Early Childhood Education, such as the extension of Basic School period, from eight to nine years, and the increasing in the required period of scholary, from nine to fourteen years. The child's transition from Early Childhood Education to Basic Education is a delicate step in his school path, and may result in negative consequences to the individuals' development and learning (LERNER, 1996, *apud* FORMOSINHO and ARAÚJO, 2004). Therefore, this transition is a process that requires the planning of actions that can articulate the curricular models, as well as a reassessment about the teacher's pedagogic practice in relation to children (ZABALZA, 2007). This is a qualitative ethnographic research developed by the study of the case (BOGDAN and BIKLEN, 1994) of a class belonging to the last year of Early Childhood Education. For construction of the data, observations were made in order to get to know the current curriculum in this moment of transition, and interviews were conducted with the three segments of subjects (school staff, families and children) in order to assimilate their perspectives about the phenomenon. The research's data were analyzed in light of Developmental Psychology (WALLON, 1971; 2007) and the prospects of Formosinho (2001) and Zabalza (1998; 2007). The results show that the educational experiences of children in the Vida de Criança School mainly focus on reading and writing activities, for which most of the time is destined. As a result of this priority, the jokes, the interactions, the participation of children and the activities involving other areas of knowledge, such as natural sciences and art, acquire little relevance in the school context. Thus, the analysis made of the pedagogical practices leads to the objective of adequately preparing Early Childhood Education, in order to prevent school failure in Basic Education by the anticipation of writing practice, taking into consideration that it is a restricted view of the process itself of children's literacy.

Keywords: Early Childhood Education, nine years in Basic Education, transition, curricular articulation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. REFERENCIAL TEÓRICO	26
1.1. Currículo da Educação Infantil: elos com o Ensino Fundamental	26
1.2. As contribuições da Psicogenética Walloniana para a construção do olhar sobre a criança	35
2. METODOLOGIA	40
2.1. Observação Participante	43
2.2. Entrevista Semiestruturada	44
2.3. Escuta das Crianças	46
2.3.1. Histórias para Completar	47
2.3.2. Desenhos com Histórias	48
2.4. Questionário	50
2.5. Organização dos Dados	50
3. A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA	52
3.1. Escola Vida de Criança	52
3.2. Os Sujeitos da Pesquisa	62
4. AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS VIVIDAS PELAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	75
4.1. A Rotina da Turma do Infantil V	75
4.2. “Não consegue nem pegar no lápis como pode passar para o 1º ano”: as práticas pedagógicas desenvolvidas no infantil V	87
5. AS PERSPECTIVAS DOS DIVERSOS SUJEITOS ACERCA DA CRIANÇA, DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	98
5.1. A perspectiva dos profissionais da escola: diretora, coordenadora pedagógica e professora	99
5.2. A perspectiva das famílias das crianças do Infantil V	107
5.3. A perspectiva das crianças do Infantil V	114
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	131

Apêndice A: Roteiro da entrevista semiestruturada (famílias) _____	131
Apêndice B: Roteiro da entrevista semiestruturada (grupo gestor) _____	132
Apêndice C: Roteiro da entrevista semiestruturada (professora) _____	133
Apêndice D: Roteiro da História para Completar e Desenho com História (crianças) _____	134
Apêndice E: Questionários de pesquisa (professora e grupo gestor) _____	136
Apêndice F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Escola _____	139
Apêndice G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Coordenadora Pedagógica _____	140
Apêndice H: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Professora _____	141
Apêndice I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais _____	142

INTRODUÇÃO

“A educação como um fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida.”

(Dewey, 1978)

O interesse pelo tema da pesquisa emergiu de minha experiência profissional como técnica na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), onde sou lotada na Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), desenvolvendo, junto aos professores e coordenadores pedagógicos, ações de formação continuada¹ e acompanhamento pedagógico².

Durante o acompanhamento pedagógico às Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF), foi possível observar as diferenças existentes entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF). Essas observações possibilitaram a construção das primeiras impressões sobre a articulação curricular dessas etapas, assim como deram origem às inquietações presentes neste projeto.

A primeira percepção foi acerca dos espaços físicos e ambientes das salas de aula que, na Rede Municipal da Educação de Fortaleza, apresentam características diversas. As salas da Educação Infantil são equipadas, comumente, com mesas coletivas e cadeiras adaptadas à altura das crianças, com pouca diversidade de móveis baixos, o que certamente dificulta a utilização dos espaços de forma autônoma pelas crianças. Existe, ainda, grande dificuldade em relação à arrumação dos ambientes das salas das crianças da EI, principalmente quando essas são compartilhadas com as turmas do EF, coexistindo, às vezes, no mesmo espaço, mobílias menores com maiores, como carteiras de braço. Em alguns contextos, pude verificar crianças da EI acomodadas em carteiras grandes e dispostas em fila pelo fato de, no contraturno, funcionar uma turma do primeiro ano do EF, como se as crianças do primeiro ano não mais fossem pequenas. Portanto, a organização dos espaços da sala das crianças expressam concepções e práticas presentes na relação/nas relações que a EI estabelece com o EF.

¹ Reuniões sistemáticas com os professores para estudo e discussão de temas relativos à Educação Infantil, organizadas pela SME e Distritos Educacionais (D.E.) das Secretarias Executivas Regionais (SERs).

² Visitas sistemáticas de acompanhamento às unidades educacionais de Educação Infantil (creches e pré-escolas) com o objetivo de subsidiar o trabalho dos professores e do grupo gestor junto às crianças.

Ainda por meio do acompanhamento pedagógico e dos encontros de formação continuada, foram verificadas situações conflituosas entre as professoras do último ano da EI e do primeiro ano do EF, que resultam da pouca clareza a respeito da função de ambas as etapas e dos objetivos educacionais da instituição, assim como da escassa cultura do diálogo e reflexão acerca das questões que envolvem tanto a EI como o EF. Esse desentendimento se expressa na desarticulação das ações pedagógicas e nas cobranças desnecessárias e inadequadas feitas pelas professoras do EF às professoras da EI acerca do trabalho dirigido para o desenvolvimento de competências mínimas nas crianças da EI, principalmente no que tange à aquisição do código escrito como requisito para o ingresso no 1º ano do EF. Essas questões deixam de ganhar destaque na escola quando existe a compreensão da educação como processo contínuo e articulado por meio de um currículo integrado.

Parece haver pouca clareza sobre a função da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e dos aspectos que devem ser específicos e comuns a essas etapas da educação. Por vezes, na passagem de uma etapa para outra, a situação muda drasticamente; é como se a criança, o motivo da existência da escola, sofresse uma metamorfose e, deixando de ser criança, devesse, repentinamente, ajustar-se à nova fase da sua escolaridade, o Ensino Fundamental. Outras vezes, não existe diferença entre as práticas pedagógicas que acontecem na EI e no EF, já que são comuns na EI práticas que têm como foco único a preparação da criança para o EF, não havendo uma ruptura na transição da criança, e, sim, uma continuidade das práticas e vivências “escolarizantes”.

Tais evidências remetem as questões desta pesquisa sobre a passagem da criança da EI para o EF: as ações de articulação das práticas pedagógicas na perspectiva da transição da criança existem na escola? Até que ponto essas ações, sejam elas intencionais ou não, contribuem para o bem-estar das crianças e promovem condições para aprendizagens significativas? Quais as concepções dos sujeitos sobre o processo de articulação da EI com o EF e sobre a criança?

A compreensão dos profissionais da educação acerca da importância de articular a EI com o EF ainda é limitada e frágil, fazendo-se também presente na SME e nos Distritos de Educação (D.E.) das seis Secretarias Executivas Regionais de Fortaleza

(SERs)³. Assim, a tímida articulação entre etapas extrapola os muros da escola e pôde ser constatada em uma fala de uma técnica da SER II, responsável pelas escolas de EI situadas nessa região, que, incomodada com a pouca integração de duas Coordenadorias da SME (um setor responsável pela EI e o outro pelo EF do Município de Fortaleza), explicitou sua percepção numa reunião de planejamento das ações administrativo-pedagógicas da SME e SER:

Fiquei sabendo da escolha de professores representantes para construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental por acaso [...], fui informada que não é necessário professor de Educação Infantil, pois já construímos a nossa Proposta Pedagógica (Relato de uma técnica da SER II, 2009).

A sensibilidade a essas questões é manifestada pontualmente no âmbito dos órgãos executivos (SME e SERs), perfazendo um movimento que se expressa de modo mais contundente na escola. Assim, essas questões se fazem presentes nas diversas situações em que se discute e realiza o trabalho pedagógico, como em encontros de formação continuada, no acompanhamento pedagógico e nas reuniões com as equipes técnicas da SME e D.E., evidenciando um problema mais generalizado em termos de Rede de Educação.

É importante citar que os profissionais que atuam em creches e pré-escolas da Rede Municipal vivenciaram um processo de formação continuada, especificamente ocorrido nos anos de 2009, 2010 e 2011, que tinha como objetivo principal a implementação da Proposta Pedagógica da Educação Infantil⁴ (2009) para o município de Fortaleza, assim como a reflexão sobre as práticas pedagógicas ocorridas nas instituições de EI, partindo das concepções de Educação Infantil, de criança e de infância definidas nesse documento. Tal formação teve ainda como objetivo, a partir desses estudos, fomentar grupos de discussão nas escolas para a construção de suas próprias propostas pedagógicas.

³ O município de Fortaleza é dividido administrativamente em seis regiões. Em cada região, existe um órgão da Prefeitura Municipal denominado Secretaria Executiva Regional (SER), o qual é responsável pelo atendimento das demandas locais e pela implementação da legislação vigente. Em cada SER, existe um Distrito Educacional (D.E), que é responsável pelas demandas específicas da educação municipal.

⁴ Documento construído por meio do Projeto de Cooperação técnica entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Universidade Federal do Ceará, conhecido como Cri-Ação, o qual envolveu técnicos da SME e SERs, representantes de professores, auxiliares educacionais e famílias. O objetivo era a construção de três documentos para a Educação Infantil de Fortaleza, a saber: Política Municipal de Educação Infantil, Proposta Pedagógica e Programa de Formação Continuada para os Professores da Educação Infantil.

A Formação Continuada dos Profissionais que atuam na Educação Infantil ⁵ da Rede Municipal, que vem acontecendo desde 2009, conta com a parceria do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) ⁶, especificamente com o Eixo Educação Infantil, tendo este impulsionado as discussões e os estudos realizados durante os encontros. Esses estudos evidenciaram a formação continuada como fator essencial na constituição da identidade do profissional atuante na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o caminho percorrido apontou para alguns ensaios de ruptura com modelos ineficazes de formação continuada, conduzindo a mudança de concepções e práticas enraizadas acerca da educação para crianças pequenas.

Por outro lado, essa trajetória evidenciou algumas limitações que prejudicaram o alcance dos objetivos inicialmente propostos. Entre as principais limitações constadas pelo grupo de formadores responsável pela condução da Formação Continuada da EI na época, estão: inexistência da previsão de datas dos momentos de formação continuada e de tempo para o planejamento pedagógico no calendário escolar da Rede Municipal; grande rotatividade de professores, tanto efetivos como substitutos, na EI; ausência de uma política de lotação de professores que garanta sua permanência nesta etapa da educação e o acesso deles à formação – a saída do professor da pré-escola para participar da formação era complicada, porque não havia professores para substituí-los. Tais aspectos desvelaram-se, em termos de políticas de gestão, na pouca importância dada à formação continuada docente.

Na contramão dos problemas citados, vale destacar a criação, em 2007, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME). Nas palavras de Rita Coelho, responsável pela Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) ⁷: “Fortaleza foi a última capital do Brasil a implementar o Conselho Municipal de Educação (CME). A integração da Educação Infantil ao sistema

⁵ A formação continuada envolveu a participação de outros profissionais que atuam em creches e pré-escolas. Os auxiliares educacionais das creches participavam da formação juntamente com os professores. Paralelamente a esses momentos, situado dentro do contexto de formação da PMF, ocorreu a formação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e dos profissionais de apoio (manipuladores de alimentos, serviços gerais e porteiros) das creches municipais.

⁶ Este Programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará e tem como um de seus eixos a Educação Infantil, que objetiva, por meio da assessoria técnica prestada aos municípios cearenses, avançar na qualidade da Educação Infantil oferecida às crianças de até 05 (cinco) anos de idade.

⁷ Pronunciamento feito em 11 de março de 2010, em Fortaleza, em uma solenidade de apresentação dos resultados da Pesquisa Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa (FCC/MEC/BID).

educacional ainda é frágil”. A referida afirmação evidencia um longo percurso que precisa ser percorrido por este Conselho para elaborar e fazer cumprir normas relativas à Rede Municipal de Educação, visando a solidificar ações para o atendimento educacional de qualidade⁸ para crianças de zero a cinco anos de idade. Outro aspecto que decorre desse discurso foi a criação tardia do Conselho na quarta maior Rede Municipal de educação do Brasil.

Em 2010, as ações do CME se fizeram presentes na rede de educação por meio da promulgação da Resolução 02/2010, da Câmara de Educação Infantil, do Conselho Municipal de Educação (CME/CEI), que fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal da Educação de Fortaleza. Vale enfatizar que a Proposta Pedagógica é um dos requisitos para o credenciamento da instituição e autorização de seu funcionamento junto ao CME.

Essa Resolução veio ao encontro das ações de formação continuada desenvolvidas pela SME/COEI quanto à elaboração e/ou reelaboração das propostas pedagógicas das escolas, norteando, regulamentado esse processo no município, juntamente com a Resolução 05/2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); e com a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Fortaleza (SME/COEI, 2009). A presente pesquisa considera tanto a resolução nacional como a municipal por se apresentarem como instrumentos legais, que estabelecem diretrizes curriculares e de funcionamento para EI e que precisam ser observadas por todos os profissionais que atuam nessa etapa da educação.

No atual contexto da educação de Fortaleza, em que as instituições estão construindo suas propostas pedagógicas, faz-se necessária a discussão e o incentivo de práticas em que o adulto valorize a escuta da criança e considere, efetivamente, suas opiniões e perspectivas, garantindo o seu direito de participação no dia a dia da escola. É urgente a consolidação de práticas nas escolas que dão voz e vez às crianças. Nessa perspectiva, o delineamento de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, no

⁸ O termo qualidade é aqui utilizado numa perspectiva contextual, plural, subjetiva, valorativa, relativa e dinâmica (MOSS, 2008).

âmbito da escola, exige espaço democrático de discussão acerca da função da escola e das aprendizagens e experiências ali gestadas, ou seja, sobre o currículo educacional em curso.

A presente investigação centra-se na compreensão das perspectivas dos profissionais da escola (a diretora, a coordenadora pedagógica e a professora) sobre a transição da criança da EI para o EF, tendo em vista a continuidade do seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao mesmo tempo, enfoca as perspectivas das crianças e de suas famílias sobre esse fenômeno, uma vez que as toma como unidades pedagógicas⁹ que compõem o sistema vivo de relações da escola.

Cruz (2006), interessada nos processos de escuta das crianças, corrobora a concepção de criança competente e sujeito de direitos defendida por Zabalza (1998), ressaltando que a iniciativa de escuta da criança “pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões” acerca de assuntos que lhe dizem respeito, tanto no campo das políticas públicas como no direcionamento das práticas educativas em creches e pré-escolas. De fato, ações que considerem a perspectiva das crianças têm uma maior chance de atender eficazmente as suas necessidades de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento. Por compartilhar essa ideia, esta pesquisa guarda espaço para dar voz às crianças, a fim de que expressem seus sentimentos e suas expectativas a respeito de sua transição para o EF.

Por uma opção metodológica, a pesquisa é concentrada no último ano da EI, denominado, na Rede Municipal, de Infantil V, com vistas a conhecer também as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da transição da criança para o 1º ano do EF que proporcionem às crianças a continuidade e ampliação dos conhecimentos vivenciados no contexto escolar focalizado. Como referência para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela compreensão de currículo estabelecida nas DCNEI, que, no artigo 3º, define:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os

⁹ Termo utilizado por Rinaldi (1999), ao referir-se à interação permanente entre três protagonistas da escola (crianças, educadores e famílias) por meio de um currículo que emerge dessas relações. Em suas palavras, “a participação das famílias [...] é uma parte integral da experiência educacional” considerada como uma “unidade pedagógica que não pode ser separada da escola” (p. 116). Assim, no presente trabalho, esse termo também é aplicado para a criança, centro da ação educativa.

conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Essa compreensão, longe de se limitar aos aspectos relacionados à seleção de conteúdos, à previsão de atividades e materiais, amplia o foco sobre as práticas pedagógicas, sejam elas intencionais ou não, que envolvem adultos e crianças no cotidiano escolar. Ao redimensionar esse conceito, a resolução traz para o campo da Educação Infantil o termo currículo¹⁰, até em então rejeitado porque remonta à concepção de ensino associada à “reprodução do material aprendido”, à “sequência didática” presente na história da sua origem, porém, ainda comum de se encontrar na atualidade.

Para Zabalza (1998), a identidade da EI, comumente, é guiada por perspectivas assistenciais e/ou preparatórias para o EF e possui um esvaziamento de sentido próprio em ambas as concepções. Ele aponta o fortalecimento de uma “identidade formativa” repleta de sentido em si mesma, que se expressa no “chão da escola” pelo currículo, indicando que a construção da sua identidade e autonomia é um dos desafios a serem enfrentados no crescimento das instituições de EI.

Dessa questão decorre o tema central desta pesquisa: o estabelecimento de ações de articulação da EI com outras instituições, no qual se erige o discurso da continuidade curricular, pautado em uma dupla vertente: a continuidade horizontal, que conecta a escola com as instâncias e os acontecimentos que se realizam fora dela; e a continuidade vertical, que articula a EI com o EF. Nessa última acepção da continuidade, concentro o meu interesse de pesquisa.

Essa articulação faz-se necessária para dar conta do fenômeno da transição¹¹, que, segundo Zabalza (1998), acontece em todos os momentos da vida, não só no contexto escolar, sendo condição necessária para o desenvolvimento da criança, pois

¹⁰ Além das diferentes interpretações sobre a essência do currículo dessa etapa da Educação Básica, há uma confusão conceitual, que imperava na época, entre os termos currículo e proposta pedagógica, sendo utilizados em documentos e livros com diferentes sentidos ou indistintamente no contexto da Educação Infantil. Para Kramer (MEC, 1996), um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização (MEC, /SEF/DPEF/COEDI 1996, p.18).

¹¹ No capítulo destinado ao referencial teórico, serão apresentados conceitos que procuram delimitar esse fenômeno da vida.

inaugura novas fases, que a desafiam a ampliar horizontes, a empreender novas habilidades e competências no percurso da vida. O princípio básico das transições é a continuidade, entendida como conexões entre os momentos formativos (etapas) e os agentes de formação, de modo progressivo e coerente com sentido unitário e global (Idem, 2007). O autor ainda estabelece três dimensões da continuidade, na perspectiva da transição escolar, a saber: curricular, organizativa e profissional. Nesta pesquisa, foco o olhar sobre as ações de articulação, que têm como princípio a continuidade numa dimensão curricular e organizativa da promoção de experiências educativas qualificadas, isto é, as que contribuem para o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em contextos educacionais. Nas palavras do estudioso, a continuidade entre a EI e o EF se faz necessária por quê:

La idea básica es que no hay una escuela infantil y luego una escuela primaria. Está la escuela, sin más o la escolarización cuyo proceso vive el niño como un apoyo a su desarrollo. Y en ella en un primer momento se hace educación infantil y después se pasa a la educación primaria pero sin una ruptura de la continuidad (ZABALZA, 2007, p.76).

A transição da criança entre a EI e o EF apresenta-se como um passo delicado de seu percurso escolar e requer o planejamento de ações que integrem/articulem os modelos curriculares em um projeto educativo que possibilite à escola “dotar as crianças das competências, aptidões, hábitos e atitudes que possam facilitar a sua posterior adaptação ao Ensino Fundamental” (ZABALZA, 1998, p.18). No entanto, essa articulação entre etapas vem ocorrendo de maneira diversa, muitas vezes sem considerar as particularidades da primeira infância, o que é compreensível ao ponderar que a EI é um campo recente no Brasil.

Em 1996, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), publicou o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil”, resultado de um trabalho de análise de quarenta e cinco propostas pedagógicas e curriculares dos sistemas estaduais e municipais do Brasil. No que diz respeito à articulação das duas primeiras etapas da Educação Básica, o documento evidenciou a fragilidade das propostas pedagógicas analisadas, por possuírem uma preocupação limitada aos conteúdos de aprendizagem e à preparação da criança para o EF:

A integração entre o pré e o 1º grau é citada com maior frequência, aparece enfocada de diferentes maneiras: ora tendo os conteúdos curriculares como eixo, visando garantir o fluxo contínuo do pré-escolar ao 1º grau, tratando

esses dois níveis como um bloco único. [...] ora defendendo o seu papel preventivo nas possíveis dificuldades escolares futuras da criança. Ressalte-se que, em ambos os casos, a especificidade da creche/pré-escola não é considerada, trazendo como consequência a antecipação dos conteúdos propostos para a escola de 1º grau (MEC/SEF/DPEF/COEDI 1996, p.58).

Articular etapas requer não só da EI, mas também do EF, o empreendimento de esforços na conjugação de ações que têm como base um currículo integrado (os aspectos comuns a ambas as etapas, que perpassam etapas e continuam a evoluir - valores, conhecimentos, práticas, etc.) e, ao mesmo tempo, que considere as finalidades de cada etapa (identidade formativa e a autonomia).

Já mais recentemente, Campos *et al.* (2011), em pesquisa sobre “A Qualidade na Educação Infantil e o seu Impacto no Ensino Fundamental”, ocorrida em seis capitais brasileiras, constatou grande diversidade de orientações curriculares, situada em práticas que têm como referência ora o modelo de escola tradicional, caracterizada pela relação unidirecional entre professor e crianças, em que os conteúdos são selecionados sob a ótica do adulto e transmitidos linearmente para todas as crianças; ora tendo por referência as brincadeiras, as interações e as atividades de livre iniciativa das crianças, priorizando-as na prática. A pesquisa fundamenta-se numa concepção teórica de currículo que valoriza a brincadeira, com uma dosagem equilibrada entre a iniciativa infantil e a do adulto, assim como a oferta de situações diversificadas de expressão da criança e de contato com materiais e conhecimentos variados. Nessa perspectiva, os resultados constatados apontam para a urgência de um maior conhecimento sobre a “delicada etapa de transição entre a EI e a escola de EF”, bem como estimam que os ganhos da EI, como expansão do atendimento e das iniciativas em prol de uma educação de qualidade, não podem ser desconsiderados por “processos de transição atabalhados¹²”.

Esta pesquisa ofereceu um diagnóstico por amostragem da atual situação da EI no Brasil, afirmando a grande variedade de concepções que ainda perpassam por esse campo e embasam práticas pedagógicas também muito diversas, revelando um longo caminho a ser percorrido na consolidação da identidade da EI no Brasil, pautada no cuidado e na educação de crianças. Para compreender o atual cenário da EI e nele situar

¹² Este termo é compreendido, neste estudo, como desorganização da vivência da transição escolar da criança a ser planejada pela escola, como falta de integração entre a EI e EF e pouca atenção ao desenvolvimento infantil numa perspectiva integral do ser humano.

a discussão sobre a articulação curricular entre a EI e o EF, faz-se necessário esboçar um breve histórico das políticas educacionais brasileiras para a primeira infância, a partir da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 é considerada marco legal na história da EI por reconhecer, no artigo 205, a “educação como direito de todos e dever do Estado e da família” em promovê-la. Reconhece, ainda, em seu artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco¹³ anos de idade (Inciso IV). Assim, com o advento da Constituição Cidadã, inaugura-se o novo estatuto social da criança como sujeito de direitos, inclusive à educação, independentemente da classe social a qual pertencem.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que especifica como se dará o direito da criança à Educação Infantil, previsto constitucionalmente, situando-a como primeira etapa da Educação Básica e definindo sua finalidade: “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis¹⁴ anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Em atendimento às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), foi promulgada a Lei 11.114 (BRASIL, 2005), que alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDBN (BRASIL, 1996), com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Contudo, a lei não previu a ampliação do tempo do EF para acolher essa nova demanda, assim como não previu as especificidades do atendimento das crianças que antes eram da EI. No ano seguinte, foi promulgada a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), que, além de ratificar o ingresso da criança no EF com seis anos de idade, amplia o EF de oito para nove anos de duração.

Nesse sentido, o MEC, cumprindo seu papel de indutor de políticas e visando a garantir a implementação da Lei 11.274 (BRASIL, 2006), emitiu o documento denominado “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: 3º relatório do

¹³ Faixa etária de atendimento da Educação Infantil alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

¹⁴ Vale enfatizar que, somente em 2013, por meio da Lei 12.796, a idade limite para o atendimento de crianças na EI foi modificada na LDB, ajustando-se ao estabelecido na Constituição Federal (1988), a partir da Lei 11.114 (BRASIL, 2005), que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos.

programa” (BRASIL, 2006), originado a partir de encontros regionais para debater o tema em voga e sistematizar as orientações sobre a transição escolar da criança, com o intuito de que essa reestruturação da Educação Básica não seja percebida pelos sistemas de ensino apenas numa perspectiva administrativa, envolvendo também questões pedagógicas.

Essa mudança nos sistemas de educação, sem uma discussão mais aprofundada sobre a especificidade das crianças de seis anos, pode incorrer em equívocos pedagógicos de desrespeito à temporalidade da infância. Assim, os documentos norteadores elaborados pelo MEC explicitam as especificidades da primeira infância que devem ser consideradas na estruturação do EF de nove anos, denotando a necessidade de articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica:

[...] o 1º ano dessa etapa de ensino deve ser um período privilegiado para o trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, tendo como referência a infância; deve ser uma ampliação do trabalho desenvolvido na educação infantil e não uma repetição desse trabalho (BRASIL, 2006, p.9).

Portanto, ainda de acordo com o referido documento, é necessária a elaboração de uma nova proposta pedagógica coerente com as singularidades não só das crianças de seis anos, mas também daquelas da faixa etária atendida nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, pois “não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da primeira série do ensino fundamental de oito anos” (Ibid. 2006, p. 10).

Para Marcello e Bujes (2011), a inserção da criança de seis anos no EF coloca a EI “sob a luz dos refletores”, exigindo um empreendimento de esforços na concretização das novas demandas sociais, educacionais e políticas decorrentes desse processo. Destacam, por exemplo: a ampliação do atendimento na EI, tendo em vista a liberação do número de vagas antes destinadas às crianças de seis anos de idade; o acesso a processos de alfabetização e letramento por meio das múltiplas linguagens. Ressalta-se que “é preciso não só ampliar o acesso à escola, mas também garantir boas condições para a aprendizagem dos alunos” (CAMPOS, 2010).

Para alguns autores, a medida de ampliação do EF para nove anos não implicou o aumento em um ano a mais na Educação Básica, mas, sim, o aumento do tempo de escolaridade obrigatória no EF, subtraindo o último ano da EI (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Decorridos três anos da ampliação do EF, houve outra mudança no sistema de ensino: a ampliação da obrigatoriedade de matrícula para a faixa dos quatro aos dezessete anos de idade, através da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), a ser implementada progressivamente até 2016. Isso significa que a EI, especificamente a pré-escola, passa a ser de matrícula obrigatória para as crianças de quatro e as de cinco anos de idade. Nesse contexto de obrigatoriedade de matrícula, torna-se um desafio ainda maior a construção de uma identidade da EI repleta de sentido em si mesma, expressa através de um currículo integrado que considere a criança em seu contexto de vida. As mudanças ocorridas tanto na EI quanto no EF demandaram a criação de novas regulamentações, diretrizes educacionais que orientassem as ações desenvolvidas pelas secretarias de educação e escolas.

Respondendo à necessidade de orientar a elaboração de currículos para a EI, a Resolução 05/2009 (CNE/CEB) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Trata-se de um documento de caráter mandatório, que estabelece orientações relacionadas ao currículo e que devem ser previstas na elaboração das mais diversas propostas pedagógicas da EI, por exemplo: a identidade do atendimento; a função sociopolítica e pedagógica da EI; os princípios éticos, políticos e estéticos; a definição de currículo como ação pedagógica e de criança como sujeito do processo de educação; e condições para organização curricular da escola, entre outros aspectos. Entre a diversidade de assuntos abordados nesse documento, tem especial interesse para o presente trabalho o artigo 10, inciso III, e o artigo 11 do referido documento, que tratam da continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança nos seus diferentes momentos de transição (casa/instituição, no interior da instituição, creche/pré-escola e pré-escola/Ensino Fundamental).

Consoante com a resolução supracitada foi promulgada a Resolução 04/2010 (CNE/CEB), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (EB). Nesse documento, uma das seções trata da organização da EB, e o artigo 18 define a articulação entre etapas nas dimensões orgânica e sequencial. A primeira dimensão refere-se à particularidade de cada etapa, sem perder de vista os aspectos que lhes são comuns; a segunda compreende a continuidade do itinerário formativo da criança, “contínuo e progressivo”. Nessa perspectiva, a previsão e efetivação de ações

de articulação entre essas duas dimensões devem garantir uma transição tranquila e a continuidade do processo formativo da criança.

Ainda no mesmo ano, foi promulgada a Resolução 07/2010 (CNE/CEB), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em seu artigo 29, esse documento torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, tendo em vista assegurar às crianças um percurso contínuo de aprendizagens. Dentre as medidas para articular a EI com as séries iniciais do EF, estão: a recuperação do caráter lúdico da ação pedagógica nos anos iniciais do EF e o reconhecimento das aprendizagens conquistadas pela criança antes de ingressarem no EF (§1º do mesmo artigo).

Percebe-se, portanto, que, em termos legais, há avanços sem precedentes na história da educação brasileira, orientando sobre aspectos até então pouco discutidos, como a articulação entre etapas da educação básica, e acerca de questões ainda controversas, como: currículo da EI, propostas pedagógicas, práticas educativas, concepção de criança, infâncias, avaliação e desenvolvimento infantil.

Já no campo científico, diversas pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal possuem em comum o tema da passagem da criança da EI para o EF.

Correa (2007), ao analisar os desafios do EF a partir da sua ampliação de oito para nove anos, cita alguns riscos para as crianças decorrentes dessa mudança, entre os quais estão: a escolarização precoce, a diminuição do tempo da infância, o não atendimento às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem da criança etc. Tendo como referência o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1997), a autora expõe as adequações que devem sofrer as séries iniciais do EF para acolher a criança de seis anos de idade, tendo em vista a garantia dos seus direitos.

Em pesquisa desenvolvida sobre as relações de poder que perpassam as transformações a que a criança é submetida na transição da EI para o EF, Motta (2011, p.171) concluiu que “a sociologia da infância, ao realizar um esforço para marcar seu espaço como distinto da sociologia educacional, deixa de legitimar a principal questão [...]: crianças continuam sendo crianças após o ingresso na escola”. Nesse sentido, a

identidade da criança não deve ser percebida como oposta à identidade de aluno que geralmente se constitui de modo mais contundente a partir da entrada no EF.

Neves (2010), em sua pesquisa de doutorado, interessou-se pelas experiências vividas por um grupo de crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como foco a organização espaço temporal de atividades realizadas em duas turmas, no último ano da EI e no primeiro ano do EF. Foi concluído que, em ambas as turmas, a centralidade educativa estava em torno das brincadeiras e das práticas de letramento, mas com ocorrências variadas, evidenciando maior necessidade de integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da EI e do EF.

Amaral (2009) buscou compreender, a partir da perspectiva das crianças, as estratégias utilizadas por elas em sua interação com outras crianças e com adultos para a apropriação dos processos educativos na transição da EI para o EF. Buscou, ainda, identificar o que é ser criança e viver a infância numa escola de EF. A pesquisadora esclareceu que a pesquisa foi realizada em um momento de transição inesperado, conturbado, em que as crianças passaram de uma etapa a outra no meio do ano letivo para atender uma liminar da justiça do estado do Paraná, que determinou a imediata inserção das crianças com cinco anos completos até o início do ano e crianças de 6 anos no EF de nove anos, antecipando mais ainda a entrada delas no EF. A pesquisadora concluiu que tal antecipação da escolaridade obrigatória implica a perda do tempo destinado à brincadeira e ao tempo de viver a infância, aspectos evidenciados na fala das crianças já inseridas no EF.

Alves e Vilhena (2008) realizaram pesquisa em Portugal sobre os mecanismos de transição utilizados por professores na passagem dos alunos do último ano da EI para o 1º ciclo do ensino básico. O referido estudo envolveu as perspectivas dos pais, educadores/professores e crianças da EI e do EF sobre o processo de transição em duas escolas, uma pública e a outra privada. Embora não fizesse parte do objetivo da investigação, as pesquisadoras acabaram por realizar um estudo comparado dos tipos de escola (pública e privada) na ótica das práticas pedagógicas que envolvem mecanismos de transição. Para a construção dos dados, as autoras utilizaram questionários e entrevistas, não havendo um instrumento específico para apreender as perspectivas das crianças. As autoras findam sem constatar evidências de estratégias efetivas de transição que facilitem ou possibilitem a adaptação das crianças.

Com o viés administrativo e político, Silva (2010) investigou a implantação do EF de nove anos em nove cidades do Estado de Santa Catarina, com o objetivo de verificar os mecanismos de regulação, no âmbito das secretarias de educação municipais, para implementação da política de ampliação do EF. Paralelamente a isso, a pesquisadora interessou-se também pelo impacto dessa política na EI. No que se refere à implantação da política de ampliação do EF, a pesquisa evidenciou as dificuldades encontradas a partir dessa mudança, tais como a infraestrutura necessária e propostas pedagógicas e formação de professores adequados para atender as crianças egressas da EI. Já no que se refere ao impacto dessa política na EI, Silva verificou a existência de matrículas de crianças de cinco anos no EF; a não ampliação significativa de vagas para essa etapa da educação; o baixo número de municípios que planejaram ações de articulação entre essas etapas e a ausência de normativas acerca da avaliação das crianças do 1º ano do EF.

As pesquisas aqui citadas ilustram a crescente demanda por entender as implicações envolvidas na transição da criança da EI para o EF a partir da ampliação do EF para nove anos, assim como demonstram interesse em ouvir crianças, exceto a pesquisa realizada por Silva (2010). Nessa perspectiva, a investigação aqui empreendida tem pontos em comum e podem estabelecer diálogo com essas produções. Contudo, existem peculiaridades que a distinguem, como a metodologia empregada¹⁵, o fato de os dados da investigação terem sido analisados à luz da Psicologia de Desenvolvimento (WALLON, 1971; 2007) e das perspectivas de Formosinho (1998; 2001; 2008) e Zabalza (1998; 2007), além da interlocução dos pontos de vista das crianças, das famílias, da professora, da coordenadora pedagógica e da diretora sobre o fenômeno da transição escolar da criança.

Nesse sentido, a relevância da pesquisa reside na maior compreensão acerca da articulação entre a EI e o EF, no contexto de novas demandas legais e de reorganização da rede municipal de educação por meio do credenciamento e autorização de funcionamento das unidades escolares junto ao CME.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como se concretizam as estratégias de articulação curricular utilizadas numa escola pública municipal de

¹⁵ Como será detalhado adiante, utilizo instrumentos específicos para escuta das crianças (Desenho com História e Histórias para Completar) acerca das suas percepções sobre a transição para o EF.

Fortaleza no último ano da Educação Infantil, que visam à continuidade da formação da criança na sua transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre esse processo.

Para alcançar o objetivo geral, proponho os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as práticas pedagógicas de articulação desenvolvidas na Educação Infantil - sejam elas intencionais ou não -, tendo em vista a transição da criança para o Ensino Fundamental, assim como a continuidade e a ampliação dos conhecimentos propostos no contexto escolar focalizado.

- Analisar as concepções do núcleo gestor, da professora, das famílias enfocadas na pesquisa sobre Criança, Educação Infantil, Ensino Fundamental e sobre o processo de transição da criança da EI para o EF.

- Apreender os sentimentos e as expectativas das crianças do último ano da Educação Infantil em relação às suas atuais experiências na Educação Infantil e em relação ao momento posterior, quando já estarão inseridas no Ensino Fundamental.

Esta dissertação, resultado das reflexões realizadas ao longo do processo de pesquisa, está organizada em seis capítulos. O primeiro deles, após esta introdução, delimita o referencial teórico. O segundo capítulo situa a abordagem teórico-metodológica, explicitando as escolhas feitas ao longo da pesquisa e a lógica da investigação desenvolvida. O terceiro apresenta as características do contexto escolar e dos sujeitos. O quarto e o quinto capítulos apresentam e analisam os dados construídos; respectivamente, tratam das práticas desenvolvidas no último ano da Educação Infantil e das perspectivas dos sujeitos sobre o processo de transição escolar da EI para o EF, delineando as concepções subjacentes às práticas pedagógicas. No capítulo conclusivo, teço considerações sobre o processo de transição escolar vivenciado pelas crianças do Infantil V e suas consequências para o desenvolvimento e aprendizagem delas.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Currículo da Educação Infantil: elos com o Ensino Fundamental

Breve contextualização do campo curricular da EI

A natureza complexa do currículo perpassa pela política, filosofia, sociologia, antropologia, economia, pedagogia, psicologia, e revela intenções formativas de uma sociedade. Como afirma Silva¹⁶ (2009, p.15), “[...] o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” Tal afirmativa alarga a visão de currículo centrada, primeiramente, no conhecimento e desloca o foco para o seu papel na constituição do sujeito.

Essa compreensão partiu do “movimento de reconceptualização” do currículo, em 1973, que se contrapôs aos “parâmetros tecnocráticos”¹⁷ do currículo escolar. Desse movimento, surgiram duas correntes na crítica dos modelos curriculares tradicionais: uma retrata a filosofia marxista, que enfatiza o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social por meio da educação e do currículo; outra corrente advém da sociologia crítica e se inspira nas estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica, ou seja, centram-se nos “significados subjetivos que as pessoas dão as suas experiências pedagógicas e curriculares”. Para Silva (2009), há uma forte influência da perspectiva fenomenológica do currículo no campo da EI, que se traduz na:

[...] ênfase na experiência do mundo vivido, nos significados subjetivos e intersubjetivos, pouco sentido fazem as formas de compreensão técnica e científica implicadas na organização e estruturação do currículo em torno de disciplinas. A atitude fenomenológica envolve, primeiramente, selecionar temas que fazem parte da vida cotidiana rotineira [...]. O currículo é o local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana [...] é visto como experiência e como local de interrogação da experiência. (SILVA, 2009, p. 40-41)

¹⁶ Tomaz Tadeu da Silva (2009) oferece uma visão ampliada das teorias curriculares, desde as perspectivas tradicionais às críticas e pós- críticas, que influenciam modelos curriculares diversos.

¹⁷ Modelos de Bobbitt e Tyler (1918; 1949 *apud* SILVA, 2009) marcam a perspectiva tradicional do currículo, eis algumas características: inspirada no modelo institucional da fábrica – princípios da administração científica de Taylor; focada no processo de racionalização dos resultados educacionais, que possam ser precisamente mensurados. A finalidade da educação, nessa perspectiva, está pautada pelas exigências profissionais da vida adulta.

Para esta corrente, o conceito de “significado” ganha relevância numa perspectiva pessoal da experiência vivida, ao invés de significado determinado pelo seu valor objetivo nas estruturas sociais. Trata-se de um “recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo” (SILVA, 2009). A perspectiva curricular que valoriza a experiência do sujeito também é encontrada nas discussões empreendidas por Dewey (1978) sobre currículo, porém com o foco na construção do Estado democrático e nos princípios da investigação como meio de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Spodek e Brown (*in* FORMOSINHO, 1998), a perspectiva histórica dos modelos curriculares da Educação Infantil é marcada por fases distintas e concepções variadas acerca da educação da criança. Eles destacam os modelos intuitivos da natureza da criança (Owen e Froebel¹⁸), passando pelos modelos influenciados pela psicanálise, pelos estudos fisiológicos do desenvolvimento (McMillan e Montessori¹⁹), a modelos influenciados pela psicologia do desenvolvimento (abordagens behavioristas, construtivistas e modelos reformados da escola montessoriana, por exemplo). Os autores concluem que, na atualidade, não há um desenvolvimento de novos modelos curriculares, e, sim, uma variação dentro dos modelos já existentes e/ou a mixagem de práticas variadas independentemente de qualquer modelo curricular.

Diante da diversidade de modelos curriculares que definem diversos tipos de atendimento educacional da criança, faz-se necessário esclarecer o que se entende por modelo curricular. Nas palavras de Biber, Schubert e Spodek (1984, 1986, 1973; *apud* SPODEK E BROWN, *in*: FORMOSINHO 1998, p.15) trata-se:

[...] da representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicos de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Derivam de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.

¹⁸ Owen (1816) fundou o “Instituto para Formação do Caráter”, que objetivava formar “bons hábitos práticos” nas crianças que aprendiam a ler e a escrever, a aritmética, a geografia, a história, a costura e a dança. Froebel (1873) criou o “jardim de infância” com o intuito de estimular o desenvolvimento natural da criança que, nessa perspectiva curricular, são como flores no jardim que se desenvolvem se devidamente tratadas.

¹⁹ Essas duas abordagens curriculares se assemelham por acreditar que o desenvolvimento da criança decorre naturalmente e que o conhecimento deriva das percepções que as crianças têm do mundo, devendo seus sentidos ser treinados. O currículo também envolvia o exercício da vida prática, educação muscular e o ensino de competências acadêmicas básicas: ler, escrever e contar.

Assim, o currículo escolar integra valores, ideais, princípios, como também apresenta concepções de uma comunidade educativa sobre criança, infância, educação, Educação Infantil, Ensino Fundamental. Esses ingredientes do currículo se expressam na prática pedagógica, imprimindo os objetivos educacionais a serem trilhados na escola enquanto espaço formal de educação.

O reconhecimento do direito da criança ao acesso à educação de qualidade e à inserção da Educação Infantil no sistema de Educação Básica (Brasil, 1996) exigiu da Administração Pública a regulamentação de diretrizes para os currículos da EI de todo o Brasil. Segundo João Formosinho (in: FORMOSINHO, 1998, p.12), “a necessidade de o Estado definir linhas curriculares não é contraditória à autonomia docente em adotar um modelo curricular que expressa a identidade da escola”. Necessariamente, essa autonomia deve estar vinculada aos direitos das crianças (CF/1988; ECA, 1990), ou seja, a efetivação desses direitos na prática. Cruz e Cruz (2011) chamam a atenção de que “a necessidade de tais orientações e legislação decorre, principalmente, da existência de instituições descomprometidas com a qualidade da educação oferecida às crianças”.

No Brasil, devem ser observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução 05/2009, CNE/CEB) na elaboração das propostas pedagógicas para esta etapa da educação. Esse documento define os princípios, a função sociopolítica e pedagógica dessa etapa, que devem estar expressos nas propostas pedagógicas das diversas escolas e que podem ser ampliados, aprimorados de acordo com a realidade de cada escola, mas sem negar o que está posto na LDB (1996) e na própria DCNEI (2009). Tais propostas precisam ser coletivamente construídas pelos profissionais da creche e/ou pré-escola, contando com a participação das crianças e de suas famílias. Zabalza (2003) corrobora com essa ideia, afirmando que: “A aplicação direta e mecânica dos programas oficiais implica um corpo docente passivo a nível curricular e indica um tipo de escola ‘standartizada’, reprodutora, isolada de seu contexto” (p.18).

A perspectiva de currículo adotada por esta pesquisa, portanto, pretende dirimir a concepção de currículo ligado exclusivamente ao “[...] ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar que não dão conta do universo complexo dos mundos das infâncias e suas culturas porque, ao seccionar o

cotidiano em disciplinas, reduz o poder e o pensamento complexo das crianças” (MEC/SEB/UFRS, 2009, p. 51). Assim, o currículo da EI deve estar integrado aos contextos de vida das crianças, sem perder de vista os aspectos políticos, econômicos e sociais que incidem na escola. Pensar no delineamento de propostas educacionais requer olhar para a criança contextualizada social e historicamente e refletir sobre os objetivos educacionais dessa etapa da Educação Básica, o que não é fácil, porém imprescindível para o delineamento de ações na escola.

Estudioso dos processos de articulação entre as etapas da educação, Zabalza (1998, p.12) estabelece quatro grandes desafios para a Educação Infantil²⁰, a saber: o fortalecimento da identidade formativa; o fortalecimento do conceito de criança como sujeito da educação; a organização de um currículo; a revitalização dos professores que atuam nessa etapa. Esses desafios estão interligados na consolidação de um atendimento educacional de qualidade.

No detalhamento do desafio da organização curricular, o referido autor indica (idem, p.21) três desafios na consolidação de currículos para a EI: o planejamento, a multidimensionalidade formativa e a continuidade. O planejamento curricular constitui-se num desafio por requerer do professor da EI um trabalho consciente, refletido por meio da previsão e organização flexível do currículo assumido pela instituição, expressando “intenções claras de aprendizagem, sequência progressiva de propósitos e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.”. O planejamento dos processos desenvolvidos na EI se contrapõe à ideia de que, para trabalhar com crianças em contextos educacionais, basta apenas ser criativo, espontâneo, gostar de crianças e promover situações agradáveis, pois atuar nessa área envolve conhecimentos específicos.

Já a multidimensionalidade formativa curricular está relacionada à multiplicidade de linguagens, conhecimentos e experiências que cada área/eixos temáticos possuem. Em suma, Zabalza (1998) considera a teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983) e, a partir dela, defende a importância de diferenciar as

²⁰ Os desafios elencados por Zabalza (1998) estão fundamentados em um contexto da Reforma Educacional empreendida na Espanha. Contudo, encontro similaridades entre o contexto hispânico e o brasileiro, pois, percebe-se que a EI no Brasil compartilha - resguardadas as particularidades de nosso contexto - dos mesmos problemas enfrentados noutro contexto educacional.

experiências curriculares para que se possam propor intervenções específicas na aprendizagem e desenvolvimento da criança na direção de um contínuo progresso. Além da diferenciação dos conteúdos e experiências curriculares, o autor ainda chama a atenção para o papel complementar da escola de EI, que deve promover experiências ricas e diversificadas “quanto mais deficitários em possibilidades forem os contextos de origem das crianças” (ZABALZA, 1998, p.22).

Por sua vez, o desafio da continuidade é compreendido numa dupla dimensão: da articulação/conexão entre a instituição de EI e a comunidade (continuidade horizontal); e entre a EI e o EF (continuidade vertical). A continuidade horizontal liga a instituição de Educação Infantil aos diferentes contextos da vida da criança, por exemplo, família, comunidade, lazer, saúde, etc. Já a continuidade vertical é referente à trajetória de vida da criança nos espaços formais de educação, nas diferentes etapas da educação básica. Por uma necessidade de delimitação do objeto de pesquisa, este estudo focaliza o desafio da continuidade vertical, juntamente com o desafio do fortalecimento da identidade da EI e da concepção de criança competente e sujeito de direitos.

Zabalza (1998) compreende a continuidade como princípio básico das transições, o que se traduz em conexões/articulações entre os momentos formativos²¹ da trajetória escolar de cada indivíduo. O sentido de continuidade deve ser percebido como algo que continua na outra, opondo-se a ações justapostas, sem laços de união. Nessa perspectiva, o referido autor problematiza a articulação entre a EI e o EF: “Qual o tipo de formação que se pretende oferecer aos alunos? Qual será o elo de união, a ideia formativa que estabeleça esse fio condutor?” (IDEM, 1998, p.24). As respostas a tais questões precisam ser explicitadas na proposta pedagógica da instituição de EI.

Ao transitar da EI para o EF, a criança possui conhecimentos, competências e habilidades que devem ser consideradas e ampliadas ao longo do percurso escolar ao invés de negadas. Um exemplo muito comum ocorre em salas de 1º ano, quando atividades ligadas à expressão artística, à brincadeira e ao cuidado com o corpo são negligenciadas em detrimento das atividades de leitura e de escrita. Da mesma forma, isso acontece, na EI, quando as atividades de cuidado e educação de crianças são praticadas de forma mecânica e desarticulada. A articulação curricular entre a EI e o EF

²¹ Aqui, nesta pesquisa, os momentos formativos são pensados no âmbito das etapas educacionais que compõem a Educação Básica do Sistema Brasileiro de Educação.

deve ser estabelecida sem negar a identidade formativa de cada etapa, mas reconhecendo qual a contribuição da Educação Infantil para a continuidade da educação da criança no EF. Seria, portanto, saudável uma diversidade de propostas pedagógicas que expressassem as opções assumidas pela comunidade escolar. No entanto, o que tem sido encontrado são diferenças significativas em relação a aspectos fundamentais, o que evidencia um distanciamento das DCNEI (CAMPOS, 2011; ANDRADE, 2007; CAMPOS e CRUZ, 2006; MARTINS, 2009).

A LDB (1996) define a finalidade dessa etapa, evidenciando a sua identidade formativa: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Além do desenvolvimento integral da criança, outro aspecto que integra a identidade da EI é a função indissociável entre educação e cuidado da criança. De acordo com Maria Carmem Barbosa (2009, p.68):

O ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, apoiar as crianças em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica da criança em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Nessa perspectiva, as práticas educacionais na Educação Infantil implicam a dimensão do cuidado, sem hierarquizar as funções de educar e cuidar, mas incorporá-las à prática docente de modo indissociável. Vale destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) reconhecem que a formação integral do ser humano, bem como a integração educação e cuidado são necessárias a toda Educação Básica, tendo em vista a recuperação de práticas humanizadas na escola. Esse reconhecimento mostra-se de extrema importância e, de certa forma, é até inovador, considerando a forte influência do modelo escolar tradicional na EI, pelo fato de representar um elemento que articula o currículo da Educação Infantil com os currículos do Ensino Fundamental e Médio. Assim, estabelece-se, em termos legais, a integração do educar e do cuidar como elemento comum às três etapas da Educação Básica.

Diante dessas considerações acerca da identidade curricular da EI, é possível afirmar que a transição da criança da EI para o EF apresenta-se como um passo delicado de seu percurso escolar e requer o planejamento de ações que integrem os modelos curriculares. Castro e Rangel (2004), por exemplo, apresentam o trabalho com projetos

(organização didática) como elemento de continuidade, garantindo certas características comuns ao currículo de ambas as etapas, tais como: a escolha de atividades, de tempos e de espaços pelas crianças; o trabalho em conjunto; a importância dada aos conhecimentos e interesses de aprendizagem das crianças; o espírito investigativo presente na construção dos conhecimentos; a integração das diversas experiências de aprendizagem.

Formosinho e Araújo (2004) realizaram um levantamento dos principais estudos acerca do fenômeno da transição. Tais estudos buscaram compreender e caracterizar esse fenômeno, cujo conhecimento científico é fundamental para a compreensão da especificidade da educação oferecida à criança que, em sua vida escolar, encontra-se na fronteira entre a EI e o EF. Numa perspectiva etimológica, as autoras evidenciam que o termo transição porta um significado próximo do seu correspondente em latim - *transition* - o acto de passar ou a passagem (p.27).

No entendimento de Schlossberg (1981, apud FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004, p.28), os não acontecimentos ou acontecimentos inesperados são potenciais momentos de transição, definindo-a como:

Um acontecimento (ou não acontecimento) que resulta numa mudança nas assunções acerca de si próprio e acerca do mundo, exigindo uma correspondente alteração no comportamento pessoal e nas relações.

Ainda segundo a autora, há uma dimensão perceptiva do sujeito nas transições, isto é, aquilo que para uns representa situação de descontinuidade, para outros representa constância. De modo que “a transição não é tanto acerca da mudança, mas da percepção de mudança por parte do indivíduo”. (IDEM, 1981, apud FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004, p.28).

Por sua vez, Lerner (1996, apud FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004, p.29) conceitua as transições focando nas potenciais consequências de um momento de transição, compreendido em duas dimensões antagônicas: como um período contínuo do desenvolvimento de competências psicológicas e sociais; ou como um período que representa risco para o desenvolvimento, podendo ocorrer “diminuição da saúde física e/ou mental, de recursos psicológicos e de suporte social”. Esse autor considera os aspectos da transição que pouco colaboram para o desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, evidenciando a importância dos elementos do contexto e das interações entre os diferentes tipos de recursos adaptativos (biológico, psicológico, sociocultural)

para “a continuidade ou descontinuidade de um processo ou de uma função específica num determinado momento da ontogenia”.

A concretização dessas conexões no contexto escolar com vistas à transição da criança e à continuidade dos processos educativos exige um repensar acerca da prática pedagógica do professor junto às crianças, como bem expresso por Zabalza (2007, p.77):

Si el papel de los profesores se reduce a atender aisladamente a su clase, la continuidad no constituye un problema puesto que no existe. Si uno piensa que forma parte de un equipo que trata de desarrollar un programa formativo que trasciende el trabajo individual en el aula (lo que uno hace en el aula con sus alumnos pretende que mantenga una línea de progreso y conexión con lo que estos alumnos hicieron en los años anteriores y con sus experiencias fuera del aula), ahí sí que la continuidad empieza a cobrar sentido y exige un montaje particular del trabajo didáctico.

Nesse sentido, articular etapas educacionais, especificamente a EI com o EF, requer não só da EI, mas também do EF, o empreendimento de esforços na conjugação de ações que têm como base um currículo integrado. A discussão conjunta sobre as finalidades de cada etapa, a revisão de conceitos educacionais que envolvem crianças e suas infâncias, o investimento na formação inicial e contínua do professor e o suporte administrativo e pedagógico ao trabalho desses profissionais - garantia de tempo para planejamento e estudo, espaços de troca, compartilhamento das ações, materiais e equipamentos, etc.-, constituem a base para a reflexão e o exercício de arriscar fazer diferente, não uma simples transposição de conteúdos e teorias para a prática, mas desenvolver um processo consciente e refletido na busca de uma educação de qualidade.

Em vista disso, as análises dos dados desta investigação se fundamentam no conceito de currículo definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu artigo 3º, como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Ao mesmo tempo em que as DCNEI valorizam as experiências cotidianas, as histórias de vida como conteúdo de aprendizagem, valorizam igualmente os conhecimentos que fazem parte do “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (IDEM, 2009).

Segundo Sacristán (2000, p.15), o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento e às condições concretas em que este acontece, não podendo se limitar a algo estático, nesse sentido:

[...] quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional [...].

Nessa perspectiva, o currículo emerge das relações entre o adulto e a criança, entre a criança e outra criança; dá visibilidade aos conhecimentos que não estão evidentes e que não foram contemplados no planejamento do professor. Permite, ainda, o encontro do previsto com o imprevisto, tornando significativas as aprendizagens infantis, compreendendo currículo, de forma ampliada, como o conjunto de práticas expressas por meio da ação pedagógica (entendida, aqui, como ato educacional que evidencia a intencionalidade pedagógica) ou práticas realizadas sem nenhuma intencionalidade aparente. Nesse sentido, Barbosa (2009) afirma que:

O currículo não pode ser previamente definido, ele só pode ser narrado. O currículo acontece no tempo da ação. Ele emerge do encontro entre famílias, crianças e docentes. Nesse encontro, as famílias e as crianças trazem valores, saberes culturais e experiências de inserção social e econômica diversificados. As escolas oferecem modos de gestão e organização dos ambientes escolares, propiciando as condições educacionais. Os docentes e demais profissionais trazem da sua formação profissional concepções de teorias e práticas pedagógicas que orientam sua ação (p. 56-57).

Contudo, é importante ressaltar que, por mais que a professora desenvolva uma ação com objetivos explícitos, ela precisa compreender que a aprendizagem não ocorre de forma linear e homogênea no agrupamento de crianças, isto é, as aprendizagens das crianças não ocorrem da mesma maneira para todas e não ocorrem somente em situações planejadas e direcionadas pela professora. Ao contrário, as aprendizagens são construídas pela criança nas interações que estabelece no meio social. Assim, há uma dimensão considerável de participação social dela no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, é um sujeito ativo que precisa ser percebido como tal no processo institucional da educação.

Por outro lado, é relevante considerar o planejamento como atividade indispensável para a ação docente, pois sua ausência conduz a práticas “espontaneístas”. O ato de planejar caracteriza a intencionalidade pedagógica do trabalho docente e pode viabilizar o cumprimento da finalidade primeira da instituição de Educação Infantil:

“[...] o desenvolvimento integral da criança...” (LDB, 1996, art.29). O planejamento precisa ser entendido, portanto, como uma ferramenta pedagógica flexível, organizadora de situações de aprendizagem, na qual se enfatiza tanto os objetivos educacionais da instituição perante a criança, como considera as iniciativas e as curiosidades delas.

Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e, em momentos de pesquisa e reflexão, com seus colegas (BARBOSA, 2009, p. 36-37).

Rinaldi (1999) apresenta sua compreensão acerca da flexibilidade do currículo ao descrever sua experiência de planejamento da educação de crianças menores de seis anos em Reggio Emilia²². Ela explicita sua concepção sobre o “currículo emergente” através de uma proposta de planejamento aberto, em que os professores formulam os objetivos gerais e, a partir daí, pensam em hipóteses, possibilidades e situações nas quais o projeto poderá evoluir. Considerando o conhecimento das crianças, suas necessidades e potencialidades, são organizados os materiais, os espaços, os equipamentos que sirvam de estímulo para elas. As linhas gerais são traçadas numa perspectiva ecológica na qual as situações emergentes, imprevistas e oriundas dos atores sociais, são incorporadas à trajetória de aprendizagem de adultos e crianças. Nesse sentido, a instituição educacional é compreendida como “um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas,²³ integrados no sistema social mais amplo” (IDEM, 1999, p.115).

1.2. As contribuições da Psicogenética Walloniana para a construção do olhar sobre a criança

Ao considerar as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade e as práticas pedagógicas implicadas na transição da criança da EI para o 1º ano do EF, é necessário explicitar as bases do desenvolvimento da criança e dialogar com algumas ideias. Neste trabalho, são assumidas as contribuições das teorias sociointeracionistas do desenvolvimento humano, em especial da psicogênese da pessoa, de Henri Wallon

²² É uma cidade situada ao norte da Itália numa região denominada Emilia Romana, onde há um sistema de escolas municipais para a primeira infância, considerado uma referência educacional por sua excelência no atendimento de crianças pequenas.

²³ Segundo Rinaldi (1999) os protagonistas da escola são: educadores, crianças e famílias.

(2007) por considerar o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade e complexidade. Segundo este teórico,

De etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses (IDEM, 2007, p.198).

Wallon compreende a criança num duplo sentido: ao mesmo tempo no estado provisório que precede a fase adulta - infância -, e no seu estado presente, pois em cada momento da sua vida ela é completa e repleta de sentido em si própria. Essa perspectiva é necessária tanto para compreendermos a criança focalizada na teoria da psicogênese da pessoa, quanto para vislumbrarmos práticas pedagógicas coerentes com as características dessa fase da vida humana.

Na teoria walloniana, a questão central é a Psicogênese da Pessoa, ou seja, a compreensão de como a pessoa constitui-se como indivíduo, diferenciado e ao mesmo tempo completo nos seus domínios funcionais: afetivo, cognitivo e motor, todos reunidos no campo da pessoa. No curso do desenvolvimento, esses campos funcionais estão interligados, relacionando-se de modo distinto na medida em que se diferenciam as atividades do organismo. Nesta perspectiva, portanto, a trajetória do desenvolvimento é descontínua e assistemática de campos funcionais que se alternam e predominam a cada fase.

As interpretações de Wallon acerca do estudo do desenvolvimento infantil foram fortemente influenciadas pelo materialismo dialético. Segundo Dantas (1990):

A opção epistemológica pelo materialismo dialético significa, em Wallon, a escolha do método histórico, genético, para a psicologia. Compreender a sua história – dizia Marx. Compreender o indivíduo é conhecer a sua biografia, continua Wallon; compreender o adulto é conhecer a criança, compreender uma função psíquica é conhecer-lhe a gênese (IDEM, p.32).

A opção pelo materialismo dialético representa também uma superação dos dualismos presentes na psicologia que resultava em uma visão objetiva e parcial do funcionamento psicológico. Para o teórico, a compreensão do indivíduo extrapola as polarizações impostas, indo no rumo do entendimento de uma lógica interativa do desenvolvimento, complexa, paradoxal e, ao mesmo tempo, complementar. Tal aspecto pode ser encontrado em afirmações da época, tais como:

Jamais pude dissociar o biológico e o social, não porque os creia redutíveis entre si, mas porque, no homem, eles me parecem tão estreitamente complementares, desde o nascimento que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas (WALLON, 1968²⁴, apud WEREBE e BRULFERT, 1986).

Para ele os fatores biológicos e sociais imbricam-se mutuamente. A relação estabelecida entre os recursos do indivíduo e do meio variam de acordo com o estágio de seu desenvolvimento e com as influências que o meio lhe apresenta. De acordo com Galvão (1995), a ampla possibilidade de mutação do meio (características culturais, organização do espaço, linguagem etc.) “imprime um caráter de extrema relatividade ao processo do desenvolvimento”, o que, somado ao ritmo próprio de cada um e às leis que regulam a sucessão dos estágios (princípios funcionais/ fatores orgânicos), dá uma conotação individual (ontogênese) e, ao mesmo tempo, de ordem da espécie humana (filogênese) à história de vida da criança.

Para que a criança possa constituir-se como sujeito, são necessárias as interações com outras crianças e adultos em um determinado contexto social. Isso se deve à necessidade primeira da criança de adaptação ao meio humano, com o qual estabelece relações de sociabilidade ainda pouco diferenciadas. Essas relações também são assinaladas pelas capacidades precoces da criança, não apenas como receptor de mensagens e estímulos, mas também como emissor suscetível de ser considerado e compreendido pelas informações que transmite (WEREBE e BRULFERT, 1986).

A predisposição do indivíduo para o mundo exterior está relacionada à alternância dos campos funcionais, que, dependendo do estágio do desenvolvimento em que a criança esteja, fica mais propensa para o desenvolvimento de fatores internos (proprioceptiva), de predomínio afetivo, ou para o desenvolvimento de fatores externos (exteroceptiva), de predomínio da inteligência. Um dos exemplos desse fenômeno se dá ao final do estágio impulsivo-emocional, quando ocorre a diferenciação no âmbito das emoções, entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo. A criança, que antes estava voltada para a construção de si, entra em conflito (alteração da função orgânica) mudando a nuance da sua relação com o meio. Diante da nova fase (estágio sensório-motor e projetivo), a criança muda seu foco, agora, para a construção do real (fase de predominância cognitiva). O curso do desenvolvimento da criança se dá por meio de

²⁴ Post-scriptum en réponse à M.J.Piaget. Cahiers Internationaux de Sociologie, v. X, 1951. Reedit. Em *Enfance*, n. 1-2, 1968.

estágios²⁵ evolutivos, caracterizados por mudanças qualitativas da construção de si e da construção do real.

Na psicogenética de Wallon, a dimensão afetiva se alterna com a dimensão cognitiva numa relação de antagonismo e reciprocidade. Esse movimento será percebido ao longo de toda a vida do ser humano. Aos poucos, a dimensão afetiva das relações com o meio humano abre espaço para a dimensão cognitiva, marcada pela relação mais objetiva e racional com o meio. “Se a inteligência surge da afetividade, nutrir a inteligência será primeiro alimentar a afetividade” (DANTAS, 1990, p. 15).

Para Wallon (2007), o desenvolvimento da criança exige a colaboração de todas as pessoas que, em diferentes graus de interação, estabelecem contato com ela, ou seja, o desenvolvimento e a aprendizagem dela estão diretamente relacionados à qualidade e à diversidade das interações, que, segundo o teórico:

Surgem do meio, meio das pessoas e meio das coisas. Sua mãe, seus familiares, seus encontros habituais ou insólitos, a escola, são todos contatos, relações e estruturas diversas, instituições pelas quais deve se esmaltar [...] na sociedade (WALLON, 2007, P13).

Os fatores orgânicos e os sociais são parceiros que se imbricam mutuamente na trajetória do desenvolvimento do ser humano. De acordo com Wallon (2007, p.34), “não existe reação mental que seja independente, se não sempre no presente ao menos em termos de seus recursos e de seu conteúdo, das circunstâncias exteriores, de uma situação do meio”.

Nessa perspectiva, a teoria walloniana fundamenta a construção da concepção de criança presente nesta investigação. Mais do que um futuro adulto, os traços da criança são delineados numa trajetória que marca sua progressiva individuação. Desse modo, Galvão (1995, p. 41) afirma que:

A psicogenética walloniana contrapõe-se às concepções que veem no desenvolvimento uma linearidade, e o encaram como simples adição de sistemas progressivamente mais complexos que resultariam da reorganização de elementos presentes desde o início.

A teoria de Wallon, portanto, é incompatível com o modelo de Educação Infantil sustentado na concepção preparatória para o Ensino Fundamental, que nega a criança completa, fragmentando-a em mente e corpo, supervalorizando atividades por meio do reforço, da prontidão e do disciplinamento infantil, desconsiderando a criança em suas

²⁵ Wallon definiu cinco estágios do desenvolvimento humano, a saber: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial e adolescência. Cada estágio demarca características comportamentais e formas diferenciadas de interação da criança com o meio.

relações cotidianas na produção de significados, saberes e cultura. Ao contrário dessa perspectiva, a adjetivação da criança, como ser competente, completo, capaz e histórico, encontra respaldo nesta teoria, que a considera “geneticamente social” (IDEM, 2007), por se constituir numa “atmosfera” social desde o nascimento.

A seguir, o percurso metodológico desta investigação será delineado.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos planejados para esta pesquisa foram guiados pelo objetivo geral: analisar como se concretizam as estratégias de articulação curricular utilizadas no último ano da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Fortaleza, que visam à continuidade da formação da criança na sua transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre esse processo.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico²⁶, desenvolvida por meio do estudo de caso²⁷ (BOGDAN E BIKLEN, 1994) de uma turma do último ano da Educação Infantil de uma escola municipal de Fortaleza. Essa metodologia possibilitou a compreensão das perspectivas que os sujeitos possuem sobre a articulação curricular entre a EI e o EF e a transição da criança de uma etapa a outra; e como essas perspectivas manifestaram-se nas interações cotidianas com vistas à continuidade e ampliação das experiências de aprendizagem da criança na escola.

O *lócus* da pesquisa foi numa escola municipal de Educação Infantil e Fundamental – EMEIF, o tipo de escola mais comum no Sistema da Educação Pública de Fortaleza, por possuir turmas de pré-escola e de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º anos) - embora o compartilhamento de espaços da EI com o segundo ciclo do EF seja menos comum no Sistema. Para efeito de anonimato do *lócus* da pesquisa, essa escola foi nomeada aqui como Escola Vida de Criança. A opção por uma escola pública considerou a possibilidade de compreender, de modo mais direto, como as políticas educacionais são percebidas pelos profissionais da escola e como elas foram concretizadas no cotidiano escolar. Por exemplo, como o direito à educação (acesso e qualidade) é garantido pelo Estado em instituições geridas diretamente pelo poder público. Já a opção pela região geográfica em que a escola é localizada aconteceu

²⁶ A abordagem etnográfica de pesquisa possui características peculiares que não se encaixam nesse projeto de pesquisa, a exemplo da descoberta do problema em campo, do tempo prolongado em campo, entre outras características. Contudo a opção pela pesquisa de cunho etnográfico levou em consideração a possibilidade de essa abordagem combinar vários instrumentos de pesquisa para a compreensão de como os indivíduos interpretam seus sentimentos, pensamentos e suas ações acerca do fenômeno estudado. Há uma preocupação por parte do pesquisador em entender como os sujeitos interpretam suas vivências (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

²⁷ O estudo de caso como estratégia metodológica está relacionado ao tipo de questão a ser respondida (como, por que ou quais) a respeito de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle (LUDKE e ANDRÉ, 1986; YIN, 2005).

em função da área na qual resido, o que facilitou o deslocamento até a escola e a realização da pesquisa de campo.

Além disso, a escolha da escola considerou os seguintes critérios: possuir proposta pedagógica e professora efetiva da rede pública da educação lotada na turma Infantil V²⁸ com, no mínimo, dois anos de efetivo exercício nessa turma, pois a sua familiaridade com a dinâmica da escola, com as crianças e suas famílias pressupõe um período mínimo de experiência no local de trabalho para que ela possa estabelecer vínculos. A princípio, o estabelecimento desse último critério de escolha se deveu pela possibilidade de maior conhecimento sobre a realidade da instituição focalizada. Porém isso não garantiu que a professora fosse a principal informante sobre as crianças e as suas famílias que atendia, pois ela possuía licença saúde no período em que estava lotada na turma do Infantil V. Esse fato dificultou a construção dos dados a partir da perspectiva da professora de modo contínuo na escola.

Das três escolas pré-selecionadas - que atendiam aos critérios acima especificados -, apenas uma aceitou participar da pesquisa após eu ter explicitado o objetivo desta investigação e a sua relevância social (ver introdução) para a diretora. Das três professoras do Infantil V que trabalhavam nessa escola, apenas duas atendiam ao critério relativo à professora e somente uma delas aceitou participar. No caso, foi a professora que se mostrou mais interessada em participar deste trabalho.

Segundo Graue e Walsh (2003), a entrada em campo de pesquisa deve ser negociada com o responsável pela escola, que, normalmente, é o diretor ou o vice-diretor. Uma vez dada a anuência para a entrada em campo, é necessário o pesquisador ter em mente que o contato com os demais sujeitos da pesquisa pressupõe a contínua conquista da confiança deles. No contexto investigado, isso se tornou difícil devido a pouca experiência como pesquisadora, pois faltava algo no modo de proceder que os livros de metodologia científica não podiam me ensinar. Aliado a essa condição, estava outro fator: realizar pesquisa na área em que atuo profissionalmente, porém no espaço da escola, diferente daquele em que atuo - Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Isso me fez, por um curto tempo, não saber como agir, ou me comportar

²⁸ Na rede municipal de Fortaleza, as turmas de crianças de cinco e seis anos são denominadas de Infantil V, último ano da EI. A PMF atende ao estabelecido nas DCNEI (2009) quanto à matrícula de crianças na EI e ingresso delas no 1º ano do EF, tendo como referência a data de 31 de março. Essa data é conhecida como data de corte etário – crianças que completam seis anos após essa data são matriculadas na EI e as que completam até essa data, são matriculadas no 1º ano do EF. Vale ressaltar que se trata de um critério de organização dos agrupamentos, os casos excepcionais são regulamentados por leis específicas.

diante dos fatos, das pessoas e das constantes possibilidades de interação que emergiram do/no espaço escolar. Uma nova identidade foi se delineando, a de pesquisadora, que não está dissociada da minha identidade pessoal e profissional, mas que exige outras maneiras de ser e estar na escola.

Embora a pesquisa tenha sido realizada em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o interesse maior deste trabalho tem relação com ações presentes ao longo de toda a Educação Infantil, com o foco maior no último ano dessa etapa da educação (uma turma de Infantil V), tendo em vista ser o momento de “fronteira”/passagem para o Ensino Fundamental. Assim, as diversas estratégias utilizadas para investigar o tema desta pesquisa teve a Educação Infantil como palco, especificamente uma das turmas do Infantil V, e os profissionais que trabalham na escola, bem como as famílias e suas crianças, pelo fato do fenômeno da transição escolar entre a EI e o EF ocorrer numa trama de relações que não começa nem termina ali. O estudo contextualizado de tal fenômeno implicou na compreensão da perspectiva dos atores sociais que atuam na Escola Vida de Criança sobre o processo de articulação curricular entre etapas educacionais e sobre o fenômeno da transição da criança, na perspectiva da continuidade da educação dela. Nesse sentido, os sujeitos enfocados foram: diretora, coordenadora pedagógica, professora, crianças e suas famílias.

Bronfenbrenner (1996), ao identificar as características científicas relevantes às pesquisas que procuram entender os fenômenos do meio ambiente, ratifica a necessidade de conhecer como esses fenômenos são percebidos pelas pessoas envolvidas e completa afirmando que:

Muito poucas das influências externas que afetam significativamente o comportamento e o desenvolvimento humanos podem ser descritas unicamente em termos de condições físicas e eventos objetivos; os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm **significado para a pessoa numa dada situação**. (Idem, 1996, p.19) **Grifos meus**.

Assim, os aspectos subjetivos do ambiente escolar – a perspectiva dos sujeitos - foram importantes para compreensão dos aspectos funcionais da escola e do modo como se concretizou a articulação curricular da EI com o EF na vida escolar das crianças, especificamente as experiências escolares que perpassam as duas primeiras etapas da educação. Os sujeitos atribuem significados às relações, aos fatos, ao que consideram importantes enquanto conhecimento científico e cultural a ser priorizado, a ser vivenciado e a ser aprendido na escola pelas crianças, ou seja, envolve escolhas filiadas

a concepções políticas, econômicas, sociais que, de algum modo, impactam no meio social.

Os dados²⁹ foram construídos por meio da observação, das entrevistas semiestruturadas e questionários. A escuta das crianças foi realizada por meio dos instrumentos específicos para a apreensão das suas perspectivas, são eles: Histórias para Completar e Desenho com Histórias. Os dados foram registrados por meio de notas de campo, fotografias, filmagens e gravação de voz, de modo a apreender e rememorar os fatos e relatos vivenciados na escola, possibilitando uma análise mais detalhada das situações.

A seguir, serão detalhados os procedimentos metodológicos, bem como as diversas formas de registro empregadas na produção dos dados de pesquisa.

2.1. Observação participante

Este procedimento metodológico possibilitou a coleta de dados nos diversos contextos da escola: na sala de atividades do Infantil V, na sala dos professores, na quadra de esportes na ocasião do recreio, na biblioteca e na sala de informática. As observações desses momentos permitiram conhecer as práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos. Com isso, procurei revelar dimensões ainda pouco percebidas pelos próprios sujeitos e/ou por mim como pesquisadora. Conhecer as práticas pedagógicas como são, o mais próxima possível da realidade, a partir da minha ótica, foi o maior objetivo de utilização desse instrumento para a produção de dados.

Foram realizadas 15 (quinze) sessões de observação participante na Escola Vida de Criança durante todo o período da tarde, período no qual as crianças frequentavam a escola. As observações ocorreram em dias alternados, tendo em vista conhecer a organização da rotina nos diferentes dias da semana. Porém não foi sempre possível cumprir as observações em dias alternados sem interrupções, pois a ausência da professora por motivos de saúde era comum, e as crianças ficavam sem atendimento, pois não havia professora substituta para tal situação.

²⁹ Ao todo, foram realizadas quinze sessões de observação, três entrevistas com o segmento profissionais da escola (diretora, coordenadora e professora); quatro sessões de entrevistas com as crianças; oito sessões de entrevistas com os familiares das crianças que aceitaram participar da investigação.

O início da pesquisa se deu no início de outubro de 2011, estendendo-se até 13 de fevereiro de 2012, último dia do ano letivo de 2011. Esse período correspondia ao 4º e último bimestre desse ano letivo, período que antecede o fenômeno da transição da criança da EI para o EF, quando ocorrem as últimas experiências escolares na EI.

Foram observados vários momentos das crianças e dos adultos em espaços diferenciados da escola: na sala de atividades, na quadra de esportes, na sala de professores, na biblioteca, na sala de informática. Também foi realizada a observação de duas reuniões com as famílias das crianças, uma reunião geral para todas as famílias e outra específica, somente com os familiares das crianças da turma Infantil V. No capítulo destinado à percepção dos sujeitos, serão abordados alguns aspectos desses momentos.

Vale destacar que foi prevista a observação de reuniões de planejamento das professoras da EI, no entanto não foi possível realizá-la devido à falta de informação sobre o dia e o horário que ocorreriam, embora tivesse manifestado interesse em participar de um desses momentos. A não observação do planejamento também foi dificultada porque não estavam previstos no calendário escolar oficial do Sistema Municipal da Educação de 2011. Assim, ocorriam de acordo com a necessidade do grupo de professores.

Os dados coletados a partir desse procedimento foram registrados por meio de anotações no diário de campo, fotografias e vídeos. Essas duas últimas formas de registro se concentraram nos episódios que aconteceram com mais frequência na sala do Infantil V, como é caso das atividades de escrita.

2.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada possibilitou coletar dados referentes às concepções dos segmentos de sujeitos ³⁰ (profissionais da escola, famílias, crianças) acerca dos temas: função da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, criança, articulação entre etapas, transição da criança de uma etapa a outra e continuidade dos processos formativos dela. Esse instrumento foi utilizado próximo à conclusão das sessões de observação, pelo fato de ter maior conhecimento sobre a escola após um período de

³⁰ Ao todo são dezenove sujeitos entrevistados (oito sujeitos do segmento família, oito crianças, uma professora, uma diretora, uma coordenadora).

quase três meses da estada em campo e ter elementos da realidade para compor as entrevistas com os sujeitos.

A maior parte das entrevistas com as famílias foi realizada em domicílio, pois, segundo Cruz (2006, p. 182), a realização desse procedimento em suas próprias residências traz algumas vantagens, como exemplo: “Há certo distanciamento do tema em foco, o entrevistado geralmente sente-se mais à vontade [...] e o pesquisador tem acesso direto às condições materiais de existência [...]”. Essa opção metodológica, aliada às características da entrevista semiestruturada, tornou possível apreender as reais percepções desses sujeitos sobre os temas da entrevista anteriormente descritos. Assim, foram entrevistados: cinco mães, duas avós e apenas um pai, totalizando oito sujeitos para este segmento. Com cada sujeito desse segmento, foi realizada uma entrevista a partir da anuência em participar da pesquisa. Alguns desafios marcaram a realização das entrevistas com esse segmento, por exemplo: conseguir agendar dia e horário; o acesso às residências – a maioria mora em favelas de difícil acesso; e a preocupação de ser muito clara ao expor as questões da pesquisa e ao fazer perguntas de explicitação, para não levar o respondente a repetir a resposta anterior.

Quanto aos profissionais da escola foi realizada uma entrevista individual com cada sujeito: a professora do Infantil V, a coordenadora pedagógica e a diretora. A entrevista semiestruturada possibilitou uma abordagem mais flexível por ser um tipo de entrevista que se aproxima das características de um diálogo - ao invés de perguntas e repostas fechadas - a fim de deixar o entrevistado mais à vontade para explicitar suas concepções. Ludke e André (1986) enfatizam a importância da entrevista semiestruturada, assim como as suas características:

[...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista (Idem, 1986, p.33).

Segundo as autoras, a entrevista “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”, permitindo maior interação entre o pesquisador e o pesquisado, fator essencial na compreensão das perspectivas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Além de tomar nota no diário de campo dos aspectos relatados nas entrevistas que mais chamaram a atenção, foi utilizado o gravador de voz mediante autorização das

entrevistadas. Gravar as entrevistas foi fundamental, pois permitiu o registro das falas dos sujeitos em tempo real, sem perder informações.

Veja a seguir a especificação dos instrumentos de escuta das crianças, os quais apresentam características da entrevista semiestruturada, contudo com a utilização de elementos lúdicos e suportes visuais para iniciar a conversa com elas.

2.3. Escuta das Crianças

No que se refere à escuta das crianças, foram utilizadas técnicas específicas que superam a lógica “adultocêntrica” e, ao mesmo tempo, valorizam suas linguagens. Desse modo, com o mesmo objetivo da entrevista semiestruturada, os procedimentos científicos propostos foram Histórias para Completar e Desenhos com Histórias, como meio de iniciar e manter um diálogo com as crianças sobre o seu processo de transição para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Os referidos procedimentos procuraram apreender os sentimentos e as expectativas das crianças em relação às suas atuais experiências na Educação Infantil e em relação ao momento posterior, quando já estarão inseridas no Ensino Fundamental.

Escutar as crianças foi, sem dúvida, importante, por considerar que elas são competentes para expressar seu ponto de vista, assim como por permitir conhecer suas percepções e, conseqüentemente, melhor compreender o fenômeno estudado, porque vivenciaram diretamente a transição entre a EI e o EF.

A escolha das crianças para participar da entrevista considerou alguns critérios: gênero, expressão oral (ser comunicativa), o consentimento dos pais³¹ e das crianças para participar da pesquisa. O momento da pesquisa destinado à observação na sala do agrupamento Infantil V possibilitou um contato mais próximo com as crianças, conhecê-las e saber quais delas mais se expressam oralmente. No entanto, isso se mostrou uma tarefa difícil, pois, como será apresentada nos capítulos seguintes, a expressão oral das crianças foi pouco estimulada no contexto escolar, inibindo as possibilidades de maior interação entre as crianças e entre elas e os adultos. Mesmo diante desse fato, foi pertinente ter realizado a escolha das crianças após esse contato

³¹ Autorização por escrito (ver anexo I) dos pais ou responsáveis pelas crianças.

inicial, até mesmo para que elas se sentissem mais seguras em relação a minha presença. Com base nesses critérios e com o auxílio da professora, foi realizada a escolha das crianças, a fim de formar dois grupos, cada um com quatro crianças, com número igual de meninos e meninas. Das 21 (vinte e uma) crianças matriculadas nessa turma, apenas 13 (treze) obtiveram o consentimento da família para participar da pesquisa. Dessas, apenas oito crianças participaram da entrevista coletiva devido à composição dos dois grupos com quatro crianças em cada um. Além da consulta aos pais, as crianças também foram consultadas sobre o desejo de participação.

2.3.1. Histórias para completar

O procedimento Histórias para Completar consistiu na utilização de inícios de histórias que envolvem aspectos da realidade das crianças sobre a sua transição para o Ensino Fundamental. Essas narrativas foram utilizadas como mote para que as crianças se expressassem após ouvir a história contada, seguida de perguntas norteadoras dos depoimentos das crianças acerca da transição da criança para o EF (ver as histórias utilizadas no apêndice D).

Para a aplicação desse procedimento, foram organizados dois grupos, com quatro crianças cada. Foram necessárias duas sessões com cada grupo devido ao conteúdo das histórias expressarem perspectivas diferenciadas em relação à transição da criança. O primeiro bloco de histórias procura apreender as expectativas positivas em relação à transição escolar; e o segundo bloco enfoca os temores, dúvidas e receios das crianças frente ao ingresso no EF.

Wallon, ao caracterizar o pensamento pré-categorial da criança em seus estudos sociogenéticos, fornece pistas que tornam desaconselhável solicitar, de modo concomitante, à criança a expressão de sentimentos diferenciados acerca de suas experiências. Isto porque uma das características do pensamento infantil é a *perseveração*, que leva a criança a fixar-se numa ideia ou palavra e continuar a responder em função de uma pergunta anterior e não da nova pergunta (DANTAS, 1990, p.39). Assim, é preferível que a tentativa de apreender as expectativas positivas da criança aconteça em dia diferente do que se procurará conhecer os seus possíveis temores em relação ao ingresso no EF.

Para o registro dessas quatro sessões de entrevistas coletivas, foram utilizados: gravador de voz, diário de campo e filmadora. Também foram utilizadas ilustrações

referentes a cada início das histórias para completar, com o intuito de manter maior concentração das crianças, envolvendo-as na história³². A entrevista aconteceu numa sala de 1º ano, situada no andar superior da escola.

2.3.2. Desenhos com Histórias

Esse procedimento é uma adaptação do procedimento “Desenhos-Estórias”, criado por Walter Trinca, em 1972, para utilização na Psicologia Clínica. Tal procedimento é considerado um marco histórico no avanço do diagnóstico psicológico do tipo compreensivo, em oposição aos testes psicológicos tradicionais sustentados em padrões de avaliação e precisão dos resultados (psicologia positivista). A Psicologia Clínica é renovada pelo desenvolvimento de um instrumento que valoriza a relação humana e funda a nova identidade do psicólogo (TRINCA, 1997).

Contudo, a utilização desse procedimento na área educacional, possui objetivos diferenciados de suas intenções originais na Psicologia – estudo da personalidade. O que é mais interessante para a pesquisa na educação e com crianças é que esse procedimento mostra-se como uma forma de entrevista que, segundo Ana Trinca (*in*: TRINCA, 2007, p.40):

[...] minimiza uma situação angustiante de ser entrevistado e de ter que se expor. Em vez de lhe perguntarmos diretamente sobre os fatos de sua vida diária e de sua história de vida, deixamos que se expresse, à sua maneira, por intermédio de desenhos e histórias.

Além de deixar a criança mais à vontade, o procedimento lhe permite usar as suas “cem linguagens³³” como ponto de partida para a expressão de seus sentimentos.

Em contextos educacionais, Cruz (1987, citada por TRINCA, 1997), foi a primeira pesquisadora a utilizar esse instrumento com crianças, tendo por objetivo investigar a transformação da representação de escola que ocorria nelas desde antes a sua entrada na escola e durante o seu primeiro ano nesse espaço institucional. A pesquisadora utilizou o procedimento “Desenho-Estória”, realizando uma adaptação na aplicação do instrumento, sugerindo à criança um tema específico para o desenho, centrando-se no objeto da pesquisa. Neste estudo, o tema do comando “Desenho-

³² Procedimento utilizado na pesquisa realizada por Cruz (1997) após constatar que as crianças possuíam dificuldade de concentração.

³³ Termo utilizado por Loris Malaguzzi para enfatizar as múltiplas formas de comunicação e expressão da criança.

Estória” centrou-se em dois personagens que possuem características das crianças focadas na pesquisa: idade, fase e rotina escolar - passagem da EI para o EF.

Nesta pesquisa, a aplicação de uma parte desse instrumento foi realizada no mesmo dia da aplicação do instrumento Histórias para Completar, permanecendo a mesma organização dos agrupamentos (dois grupos de quatro crianças cada). No primeiro encontro, foram focalizadas as expectativas positivas das crianças em relação à transição para o EF, e, no dia seguinte, concentraram nos possíveis anseios, temores, ou seja, nas suas expectativas negativas em relação à transição para o novo ano no EF.

Na primeira sessão, após a aplicação do instrumento Histórias para Completar, as crianças foram convidadas a desenharem algo *relacionado à escola que gostariam que tivesse no 1º ano do Ensino Fundamental*. Após concluírem o desenho, elas foram incentivadas, no grupo, a contarem uma história sobre a sua produção. O referido instrumento objetivou coletar dados acerca dos desejos, sentimentos e percepções positivas das crianças sobre a escola que frequentavam e dos aspectos que faziam parte do seu cotidiano na EI que gostariam que permanecesse no EF.

Já na segunda sessão, um dia após a primeira, as crianças foram convidadas a desenharem algo *relacionado à escola que não gostariam que tivesse no 1º ano do Ensino Fundamental*. Após concluírem o desenho, elas foram novamente incentivadas a contarem uma história sobre a sua produção. Por sua vez, este instrumento visou apreender as possíveis expectativas negativas das crianças sobre a passagem para o EF.

Ao final das duas sessões, dezesseis desenhos foram produzidos, duas produções de cada criança. Para a aplicação de tal instrumento, foram utilizadas folhas, canetas coloridas e gizes de cera. Como forma de registro, foi realizada filmagem casada com gravação de áudio, pelo fato de a escola ser bastante barulhenta - os gritos das crianças ecoavam no prédio, que não possui boa acústica. Isso permitiu que pudesse ficar atenta às manifestações das crianças quanto às questões da pesquisa e incentivá-las a se expressarem mais, quando necessário.

2.4. Questionário

O questionário de pesquisa foi utilizado para obter informações sobre a vida profissional da professora, da coordenadora e da diretora, tais como: tempo em que atua na educação infantil, ano de ingresso na rede, cargo de origem, curso superior, instituição formadora, etc.

Isso possibilitou conhecer melhor a trajetória profissional delas sem ser necessário fazer essas perguntas no ato da entrevista, o que tomaria bastante tempo, cansaria o entrevistado e não focaria no objeto da pesquisa. Portanto, esse instrumento auxiliou na caracterização da professora e do núcleo gestor.

2.5. Organização dos Dados da Pesquisa

Yin (2005) estabelece três princípios que devem ser considerados na coleta e organização dos dados a fim de se garantir a qualidade do estudo de caso, que são: “utilizar várias fontes de evidências, criar um banco de dados para o estudo de caso e manter o encadeamento de evidências” (Idem, 2005, p.124).

A utilização de múltiplas fontes de coleta dos dados é necessária para estudar o fenômeno no contexto em que ocorre de modo mais preciso e consistente. Isso exigiu maior organização, uma vez que a utilização de cinco procedimentos metodológicos produziu uma grande quantidade de dados qualitativos e quantitativos sobre a escola Vida de Criança. A organização desses dados iniciou quase no fim do período de coleta dos dados, obedecendo à seguinte sequência: transcrição das entrevistas gravadas e das observações registradas no diário de campo; tabulação dos dados em categorias e subcategorias; cruzamento dos dados. A escrita das impressões, ideias, análises se fez presente ao longo de todo o processo de construção e organização dos dados, afirmando ou negando hipóteses.

Os dados foram organizados em três grandes categorias: concepções dos sujeitos, práticas pedagógicas e organização e funcionamento. A primeira categoria foi subdividida em quatro subcategorias: concepção sobre a função da Educação Infantil; função do Ensino Fundamental; concepção sobre criança; concepção sobre a transição da criança da EI para o EF. A categoria referente à prática pedagógica agrupou dados oriundos das observações e entrevistas, sendo subdividida na descrição da rotina do Infantil V e nas atividades de escrita da criança. Os dados referentes à caracterização

dos sujeitos e do campo de pesquisa foram agrupados na categoria organização e funcionamento da escola. Em suma, os dados foram organizados de acordo com os procedimentos metodológicos e de acordo com os segmentos da pesquisa (profissionais da escola, famílias e crianças).

Por sua vez, o encadeamento dos dados seguiu a sequência dos objetivos desta pesquisa, possibilitando fazer uma interlocução dos aspectos comuns e divergentes que emergiram no contexto investigado. Assim, a triangulação dos dados permitiu a análise de várias percepções sobre o mesmo fenômeno estudado, auxiliando na validade do constructo, ou seja, diminuindo os efeitos da subjetividade do pesquisador no tratamento dos dados da pesquisa qualitativa.

A análise dos dados foi guiada pelas proposições teóricas que fundamentam os objetivos desta pesquisa. Ainda segundo Yin (2005, p.133), “as proposições dariam forma ao plano da coleta de dados e, por conseguinte, estabeleceriam a prioridade às estratégias analíticas relevantes”. O tratamento dos dados e a utilização da estratégia acima citada permitiu a construção dos resultados da pesquisa, ou seja, o conhecimento produzido.

3. A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo é dedicado à apresentação e caracterização da Escola Vida de Criança³⁴ e dos sujeitos – diretora, coordenadora pedagógica, professora, crianças e suas famílias -, enfocados nesta pesquisa. Para tanto, recorreu-se à Proposta Pedagógica da Instituição, às informações e aos conhecimentos construídos ao longo deste estudo por meio das observações, das entrevistas, dos questionários e das notas de reflexão sobre a prática pedagógica registradas no caderno de campo.

3.1 A Escola Vida de Criança

Como tudo começou: breve história da origem da Escola Vida de Criança

A Escola iniciou o atendimento educacional às crianças em 2002, por meio de uma parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), através da Secretaria Municipal de Educação (SME), e uma instituição filantrópica³⁵ para atender as demandas educacionais por EI e 1º ano do EF na região onde se situa. Durante um tempo, a Escola foi caracterizada na Rede Municipal de Educação como “escola anexa”, ou seja, uma denominação dada pela SME às escolas que funcionam em imóveis que não fazem parte do patrimônio municipal - comumente prédios cedidos ou alugados-, e que não possuem autonomia administrativa, ou seja, os recursos destinados à escola são geridos por uma escola patrimonial do município. Essas escolas, comumente, não são consideradas de boa qualidade, sendo conhecidas pelo funcionamento em prédios residenciais adaptados e inadequados para o atendimento educacional. Devido a essas características, os problemas podem variar de acordo com a estrutura física: ausência de área de lazer, muitos obstáculos físicos, acessos por escadas, salas pequenas sem ventilação e iluminação adequadas, entre outros problemas.

³⁴ A escolha do nome **Escola Vida de Criança** faz alusão a uma das premissas teóricas de John Dewey, que aponta a não separação entre vida e educação, ou seja, as crianças não estão sendo preparadas para a vida em determinado momento e, em outro, vivendo. Nesse sentido, a educação torna-se uma “contínua reconstrução de experiência” (DEWEY, 1978). Recordando a Escola observada e as crianças do Infantil V que a frequentavam, percebeu-se que, invariavelmente, as experiências eram restritas e limitavam-se a uma concepção de educação com sentido em si mesma. No entanto, várias vidas estavam ali, vidas de crianças, desejosas por vivenciar outras experiências que só tinham sentido se vivenciadas no presente, no tempo da infância. No capítulo destinado às práticas pedagógicas, retomaremos essa discussão.

³⁵ Acolher crianças em casas, onde ficariam aos cuidados de pais de adoção que pudessem dispensar-lhes atenções individualizadas, como se filhos fossem, foi a proposta inicial da instituição filantrópica ao ser fundada, que também desenvolvia trabalhos de inclusão de jovens no mercado de trabalho por meio de cursos de qualificação e trabalhos de apoio às pessoas de terceira idade.

Vale destacar que a escola anexa contava com um quadro de profissionais - professores, coordenadores, auxiliares educacionais, serviços gerais, entre outros -, que possuía vínculos trabalhistas diversos com a PMF/SME (efetivo, terceirizado ou temporário). No caso da escola focalizada, quando ainda funcionava no prédio da instituição conveniada, além dos funcionários da PMF, ela contava com outros profissionais contratados pela instituição filantrópica, como cozinheiras e nutricionistas, além de médicos e dentistas que realizavam atendimento voluntário na própria instituição.

Já a escola patrimonial recebe este nome por funcionar em prédio próprio do município e por possuir núcleo gestor completo - diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico ou supervisor escolar-, e, ainda, por possuir autonomia na gestão financeira da escola, aplicando e prestando contas dos recursos financeiros destinados à escola anexa, pela qual é responsável, além de gerir os recursos destinados a ela própria. Porém essas características de gestão não garantem que a escola funcione em bons espaços físicos, pois podem ser prédios antigos ou construídos para outros fins, que não o educacional, comprados pela PMF; como podem ser prédios construídos para tal fim, mas que o projeto não atende os parâmetros básicos de infraestrutura de escolas para bebês e crianças. Por exemplo, pias de banheiro altas, bancadas com quinas, áreas pequenas e espaços não interligados.

Somente em julho de 2005, a Escola Vida de Criança foi criada como Escola Patrimonial por meio de ato oficial/administrativo do município de Fortaleza, deixando de ser “anexa”. Mesmo sendo promovida administrativamente ao patamar de “Patrimonial”, a escola continuou funcionando nas instalações da instituição conveniada com a PMF até julho de 2009, quando foi transferida para um prédio adquirido pela PMF, próximo à antiga sede, o que indica que, mesmo com a mudança de endereço, a Escola Vida de Criança ³⁶continuou atendendo as crianças das mesmas comunidades. Por encontrar-se num bairro central, com residências, casas comerciais e grande fluxo de transporte público, as comunidades situadas em regiões mais distantes da escola

também usufruem dos serviços lá prestados. A maior parte dos usuários desses serviços é de baixa renda econômica, alguns vivendo em situação de extrema pobreza³⁷.

Ao tornar-se patrimonial, a Escola pesquisada passou a ser classificada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) como uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), nomenclatura destinada às instituições que possuem a 1ª e a 2ª etapa da Educação Básica.

A seguir, serão descritas as características da escola no novo espaço físico.

Conhecendo a Escola Vida de Criança: algumas características

A Escola Vida de Criança está situada num bairro localizado na zona leste da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, nas adjacências da faixa litorânea, onde contrastam prédios, grandes residências e casas de comércio com favelas, revelando a profunda desigualdade social e econômica dos habitantes daquela região. Esse contraste socioeconômico foi verificado claramente na rua onde a escola se situa, na qual se encontram prédios e grandes residências e, ao final dela, onde fica a escola. Lá, existe uma comunidade residente em barracos de papelão, plástico e madeira e em casas pequenas de alvenaria com paredes conjugadas.

Vale considerar que a escola focalizada compõe um quadro de quatro escolas municipais situadas neste mesmo bairro, o que também evidencia uma grande demanda educacional na região. Em 2011, duas dessas escolas ofertavam atendimento somente em creche³⁸ e pré-escola, sendo denominadas de Centros de Educação Infantil (CEIs) pela Secretaria Municipal da Educação, por atenderem somente crianças da 1ª etapa da Educação Básica. As demais ofertavam Educação Infantil (uma escola atendia crianças a partir de três anos de idade, e a outra a partir de quatro anos de idade, isto é, somente o

³⁷ Na sessão destinada às famílias, descrevo a situação de vida das crianças e suas famílias, uma vez que as entrevistei em suas residências.

³⁸ Vale ressaltar que a Rede Municipal da Educação de Fortaleza realiza o atendimento em creches a partir de um ano de idade, isto é, não possui berçários, o que revela a necessidade de organização de novos espaços, materiais e professores para acolhimento dessa demanda específica das famílias por vaga. Na atual organização de profissionais nas creches - um auxiliar educacional ou professor para cada dez crianças -, a qualidade do trabalho pedagógico fica comprometida devido, entre outros fatores, às necessidades de atenção individualizada da criança pequena, uma vez que passam até oito horas na instituição.

último ano da creche e a pré-escola) e séries iniciais do Ensino Fundamental I. Portanto, no ano em que foi realizada a pesquisa, todas as instituições desse bairro ofertavam vagas na EI.

Na nova instalação, a Escola Vida de Criança expandiu o atendimento até o 5º ano do EF de modo gradativo. Em contrapartida, deixou de atender crianças em idade de creche. Em 2011, ano letivo ³⁹ em que este estudo foi realizado, havia apenas duas turmas de Infantil III, em tempo parcial (quatro horas diárias). Desse modo, a escola não mais atendia crianças de um e dois anos, que, na origem dessa instituição, consistia no público-alvo principal, como já mencionado. A escola, no início de realização da presente pesquisa, oferecia vagas do Infantil III até o 5º ano do EF, sendo a única da região que oferecia vagas na creche em tempo parcial. Já no ano letivo de 2012, o atendimento deu-se a partir da pré-escola até o 5º ano do EF.

A redução no número de vagas nas creches municipais pode parecer o resultado de um simples redimensionamento da Rede Municipal, tendo como base a baixa demanda por vaga na creche a cada ano. No entanto, é preciso considerar este fato à luz das recentes mudanças no contexto educacional, o qual sofre os impactos da legislação sobre a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola em todo o Brasil (Emenda Constitucional nº 59/2009). Nessa ótica, a supressão do atendimento em creche pode parecer uma consequência da aplicação da referida emenda:

Amplia-se o atendimento pré-escolar, o que de fato é necessário, porém, subtraindo as verbas, as vagas, os prédios destinados à creche, diminuindo ainda mais o atendimento às crianças pequenas, que, independente da pouca idade, também possuem direitos iguais de acesso à educação com qualidade (Notas de Campo, fevereiro de 2012).

Assim, o Poder municipal amplia o acesso à escola para a faixa de idade em que a frequência passa a ser obrigatória (a partir dos quatro anos de idade), diminuindo o número de vagas destinadas ao segmento de crianças de 1 a 3 anos, o que representa a negação do dever do Estado em ofertá-las (CF/1998, art. 208, IV).

³⁹ A Rede Municipal da Educação de Fortaleza, no ano em que a pesquisa foi realizada, possuía calendário escolar atípico: o ano letivo com início e término em anos diferentes, devido a longos períodos de greve dos professores. Assim, o ano letivo de 2011 começou em abril do mesmo ano, estendendo-se até fevereiro de 2012 na escola pesquisada. Em outras escolas municipais, o calendário variou de acordo com o tempo efetivo de greve dos professores de cada unidade: por exemplo, nas outras escolas do mesmo bairro, o ano letivo foi concluído em março, um mês depois do término do ano na Escola Vida de Criança. A reorganização do calendário também considera a reposição dos dias letivos dos alunos (no mínimo 200 dias letivos por ano, de acordo com a LDB/1996).

Ainda no que se refere à demanda por vaga, mesmo não tendo acesso à chamada “lista de espera” (relação das crianças cujas famílias demandaram a matrícula, mas não puderam ser atendidas por falta de vagas), pude presenciar a visita de mães à escola em busca de vagas na creche. Tal registro da demanda por vaga deve ser feito em qualquer período do ano pelos profissionais que trabalham na escola, e não somente no período de matrícula instituído pelo município. Quando esse registro é realizado sistematicamente pela escola e os dados são repassados por meio oficial (ofícios, sistema eletrônico) à SME e às SERs, permite a visão real da demanda e, conseqüentemente, o planejamento de ações no âmbito do sistema municipal da educação, tendo em vista o atendimento da demanda excedente por vaga na EI (aquisição de novos prédios, contratação de professores, compra de mobiliário e material pedagógico) e, ainda, a fiscalização do cumprimento do direito social da criança à educação (CF/1998, art. 6º, 205). Um dos impactos sociais do não atendimento educacional da criança pequena é a baixa empregabilidade de mulheres jovens, que muitas vezes não tem com quem deixar seus filhos para trabalhar. Para as crianças, um direito violado e menos oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Em 2011, 490 crianças estavam matriculadas na Escola Vida de Criança, considerada de médio porte pela SME/SER⁴⁰. Destes, 341 estavam distribuídos do 1º ao 5º ano do EF, totalizando 15 turmas divididas nos dois turnos (matutino e vespertino) de funcionamento, como ilustrado no quadro seguinte:

Quadro 01: Dados quantitativos referentes à quantidade de turmas do Ensino Fundamental I no ano letivo 2011.

Ano/2011	Quantidade de turmas no ano
1º ano	05
2º ano	04
3º ano	03
4º ano	02
5º ano	01

⁴⁰ Escolas com menos de 600 alunos matriculados é considerada de médio porte. Este número também é indicador para definir a quantidade de coordenadores pedagógicos que a escola deverá possuir (proporção coordenador/ quantidade de professores / e turmas), no caso, a escola só possui um coordenador, o que considero insuficiente para a grande demanda de trabalho na instituição.

No mesmo ano, funcionaram 08 turmas de EI, a metade do atendimento oferecido no EF, totalizando 149 matrículas. Veja detalhamento no quadro a seguir:

Quadro 02: Dados quantitativos referentes às turmas de Educação Infantil e ao somatório de matrículas em cada uma.

Turmas	Quantidade de turmas	Somatório de crianças
Infantil III	02	39
Infantil IV	02	36
Infantil V	04	74
Totais	08	149

A leitura dos dois últimos quadros aponta que ao todo a escola possuía 23 turmas no ano letivo de 2011; destas, 15 turmas eram do EF e 08 da EI.

Na escola pesquisada, as crianças da EI têm oportunidade de continuar a sua trajetória escolar na própria instituição, pois ela disponibiliza número suficiente de vagas nos anos subsequentes. Assim, por exemplo, todas as crianças que frequentam as turmas de Infantil V têm vaga garantida no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A existência de escolas na Rede Municipal da Educação que oferecem tanto turmas de EI quanto das séries iniciais do EF no mesmo espaço físico, como é o caso da escola pesquisada, mostra-se como uma característica facilitadora da aplicabilidade do princípio curricular básico das transições verticais: a continuidade das experiências educacionais no contexto escolar (ZABALZA, 2007). Apesar da Escola Vida de Criança possuir essa característica, ela por si só não garante a articulação entre etapas, o que implica planejamento de ações integradas e atenção às especificidades do desenvolvimento e aprendizagem da criança, visando à transição da criança da EI para o EF.

Essa forma de organização do atendimento, isto é, o oferecimento de turmas de EI e de EF na mesma unidade escolar, vem sendo substituída pela organização de instituições que oferecem somente EI. No contexto da transição da criança da EI para o EF, isso pode dificultar a continuidade de projetos educacionais; e para a criança talvez não seja tão fácil adaptar-se à nova escola, ou então, ao contrário, represente oportunidade de fazer novas amizades no outro contexto e lá “aprender a ler e a escrever” - o que foi alvo de muito interesse das crianças participantes deste estudo. Alguns estudos indicam que o funcionamento da EI com os anos iniciais do EF no

mesmo espaço físico, é a melhor forma de organização escolar para a qualidade da educação da criança pequena (ALVES e VILHENA, 2008; AMARAL, 2009). O fato da Escola Vida de Criança possuir tanto turmas da Educação Infantil como séries iniciais do EF foi relevante para sua escolha como escola campo da pesquisa, por se apresentar como uma possibilidade de verificação das práticas pedagógicas de articulação curricular, como já referido.

A Escola Vida de Criança situa-se no lado poente da rua e possui três andares (térreo e dois andares superiores). No térreo, está localizado um pátio de entrada, por onde passam todos que lá chegam. As crianças costumam ficar nesse local à espera de seus familiares no momento da saída, quando o sol não incide diretamente nele, embora ainda seja muito quente ao final do dia. Nesse pátio de entrada, existem duas passagens que dão acesso ao interior da escola: uma, pelo corredor principal onde ficam as salas da secretaria, da direção, da coordenação pedagógica (que é compartilhada com os professores), de informática, da biblioteca e as duas salas das turmas de infantil III e IV; a outra passagem, que fica na lateral do pátio de entrada, dá acesso ao pátio semicoberto e cimentado, onde fica a cozinha, o refeitório, um parque de brinquedos grandes - utilizado apenas pelas crianças da EI -, e mais duas salas, uma do 1º ano do EF e a outra da turma de Infantil V, focalizada neste estudo.

Por sua vez, o corredor principal dá acesso a outro grande corredor, denominado, aqui, para efeito de localização, como corredor dois, onde ficam os banheiros das crianças e dos funcionários; e, no lado oposto, as escadas que levam aos andares superiores da escola. Esse corredor passa ao lado da quadra de esportes, que é coberta, cimentada, toda delimitada por um alambrado de ferro e possui duas traves de ferro para futebol e aro para basquete.

Nos andares superiores do prédio, encontra-se a maior quantidade das salas de aula da escola, ao todo dez, e mais banheiros. No último andar, existe um auditório, onde são realizadas as reuniões com os pais, pequenas apresentações das crianças e onde foi organizado um ambiente com televisão e vídeo para elas.



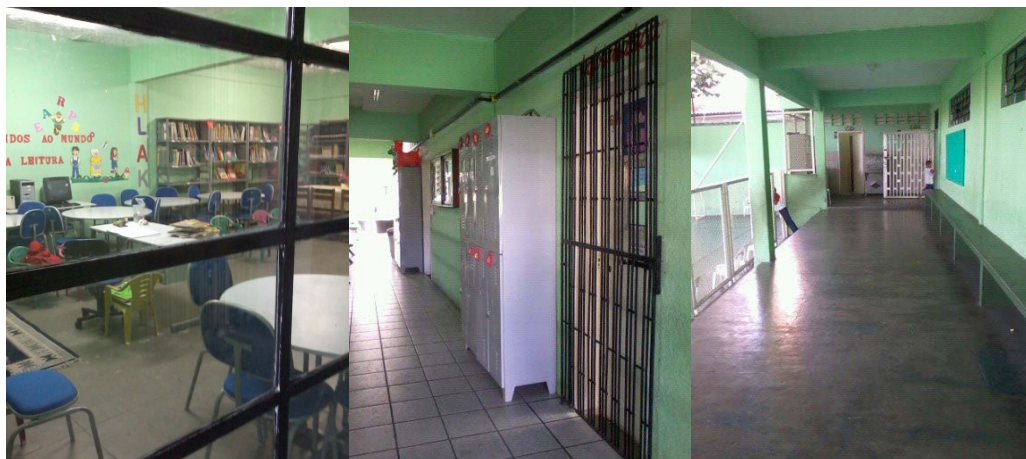
Auditório

No que tange à organização dos ambientes na escola, percebi uma série de inadequações e características que serão analisadas ao longo deste trabalho, pois incidem no trabalho pedagógico realizado com as crianças e revelam as concepções subjacentes ao referido trabalho. Uma delas diz sobre a localização do parque das crianças, que fica em frente a duas classes, uma do Infantil V (focalizada neste estudo) e a outra do 1º ano, prejudicando o andamento das atividades quando o parque era utilizado pelas outras turmas, o que ocasionava bastante barulho e, conseqüentemente, desconcentração, desconforto e agitação nas crianças que estavam dentro da sala. A professora, por sua vez, apresentava dificuldade na condução das atividades por conta do barulho excessivo. Ressalta-se que não havia outro espaço disponível onde esses brinquedos pudessem ser reorganizados. A questão que envolve a poluição sonora também pôde ser observada em outros espaços na escola, como é o caso da biblioteca, que recebe todos os ruídos da quadra de esportes, inviabilizando o trabalho muitas vezes.

Seguem algumas fotos dos espaços acima indicados:



Área semicoberta onde fica o parque, o refeitório da escola, as salas do infantil V e 1º ano.



Respectivamente biblioteca, corredor da entrada principal, corredor 02 (dois).

As limitações da estrutura física do prédio também foram reconhecidas pelas profissionais que ali trabalham: a coordenadora pedagógica relatou, ao ser entrevistada, que “a escola não possui estrutura física para o atendimento de crianças pequenas”. De fato, verifiquei a ausência de áreas abertas e arborizadas, de tanques com areia, de banheiros adaptados e próximos às salas, de salas com ventilação natural e iluminação adequada no contexto pesquisado. É fácil constatar, portanto, que as instalações físicas não favorecem as especificidades do atendimento às crianças na EI

[...] de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EI, MEC/SEB, 2006, p.9, vl.1).

O quadro de profissionais da escola (vê quadro 03) é composto por um montante de 38 profissionais com contratos trabalhistas com a PMF/SME, que variavam entre vínculos efetivos (diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional e professoras), vínculos temporários (comumente professoras substitutas⁴¹ que atuam em classes), e terceirizados (porteiros, seguranças, cozinheiras, auxiliares de sala e auxiliares de serviços gerais).

⁴¹ São professoras com formação mínima em Pedagogia, selecionados por meio de seleção pública municipal, que possuem contratos temporários que podem ser renovados ou não de acordo com a carência de professores na Rede Municipal de Educação. Enfim, são professores que não possuem estabilidade funcional e estão sujeitos ao trabalho em mais de uma escola, não obtendo, geralmente, tempo suficiente para estabelecer vínculo com a turma que assumem temporariamente.

Os vínculos efetivos são realizados por meio de concurso público. Os selecionados no processo seletivo e admitidos pelo governo municipal são denominados servidores públicos municipais. O último concurso para especialistas educacionais (supervisores e orientadores educacionais, técnicos em educação) foi realizado no ano de 2003, pela PMF (concurso a que me submeti, sendo admitida em 2004); e para professores em 2010.

Já o vínculo trabalhista temporário é estabelecido por meio de seleção pública municipal para a efetivação de contratos temporários pela PMF (dois anos comumente). Esse tipo de contratação é uma forma de suprir uma carência imediata de professores, originada pela dinâmica da vida funcional do professor efetivo (licenças, afastamentos, aposentadorias) ou pela necessidade de garantir alguns direitos dos professores efetivos (como a implementação do 1/3 da carga horária docente sem interação com crianças, para estudo e planejamento pedagógico, prevista na Lei 11.738/2008), ou, ainda, pelo crescimento de matrículas na Rede Municipal.

Por sua vez, os trabalhadores terceirizados que atuam em escolas e nos órgãos administrativos municipais são contratados por empresas licitadas pela PMF, sendo esses contratos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho. Os auxiliares educacionais que atuam em turmas de creche tanto podem ser contratados por essas empresas quanto pelas associações comunitárias ⁴²que celebram convênio com a PMF para realizar atendimento educacional às crianças em idade de creche (um a três anos de idade). Essas contratações contrariam o estabelecido na LDB (1996) quanto à formação mínima do professor para atuar na Educação Infantil – Curso Médio na Modalidade Normal. Também fortalece a dicotomia entre cuidar e educar em contextos educacionais, pois cria divisão das funções no cotidiano e as hierarquiza por importância, assegurando a persistência da concepção de que a professora educa e a auxiliar cuida da higiene e da alimentação das crianças. Para cada turma de creche com 20 crianças, há uma professora e uma auxiliar, o que contraria a Política Municipal de Educação Infantil (2011, PMF/SME) e a Resolução 02 (2010, CME/CEI) que define a contratação de duas professoras por turma e com formação em Pedagogia.

⁴² Em 2013, 38 associações celebraram convênio com a PMF/SME para gerenciamento de 46 creches comunitárias.

O quadro a seguir traz a quantidade de profissionais por cargo, que estavam lotados na Escola Vida de Criança no ano de 2011:

Quadro 03: Dados quantitativos referentes à quantidade de profissionais no ano letivo 2011.

Cargo	Quantidade
Direção	01
Vice-direção	01
Coordenadora pedagógica	01
Orientadora Educacional	01
Professoras ⁴³	19
Manipuladoras de alimentos	02
Auxiliar de cozinha	02
Auxiliar de sala	01
Serviços gerais (zelador)	06
Porteiros	04

O horário de funcionamento da escola pela manhã é das sete às onze horas, e à tarde, turno em que foi realizado o estudo, é das treze às dezessete horas. Cada turno é contabilizado, tanto para o aluno quanto para o professor, como quatro horas de efetiva atividade escolar. Entretanto, verificou-se que esse horário raramente é cumprido, pois comumente as atividades são encerradas às 16h30min, ou ainda, antes disso. Percebe-se que essa é uma cultura que se estende a outras escolas, e frequentemente observada nas visitas de acompanhamento realizadas por técnicas da SME e das SERs. O mau uso do tempo também foi verificado em outras pesquisas realizadas em instituições da mesma Rede Municipal da Educação (ANDRADE, 2007; SCHRAMM, 2009).

3.2. Os sujeitos da pesquisa

Conhecer a história profissional e pessoal dos sujeitos da pesquisa contribuiu para o entendimento das opções, ações, relações empreendidas por eles no cotidiano escolar, conhecimento aqui buscado com o foco do estudo sobre a passagem da criança da EI para o EF. Nesse sentido, para a composição dos dados a seguir, foram utilizadas as informações oriundas dos questionários respondidos pelo grupo gestor (diretora e coordenadora pedagógica), pela professora da turma de Infantil V, assim como das notas

⁴³ Desse total, 14 (quatorze) professoras estavam responsáveis por turmas de crianças, e 05 (cinco) exerciam outras atividades, sendo consideradas “readaptadas” - são professoras que não possuem condições de assumir turmas com crianças por algum motivo de saúde atestado por um médico, daí assumem outras funções na escola, como apoio à gestão, ou, ainda, assumem as atividades na biblioteca, desenvolvendo projetos de leitura, como é o caso da professora sujeito desse estudo.

de campo. Já em relação às informações acerca das condições de vida das crianças e suas famílias, recorreu-se à entrevista com as crianças e com os seus familiares e às notas de campo.

A Professora da turma de Infantil V

Mulher de 58 anos, alta, magra, cabelos loiros claros, casada com servidor público federal, mãe de três filhos e avó de uma menina, pertencente à classe média alta. Essas são algumas características física e socioeconômica da professora Laura⁴⁴, professora da turma enfocada nesta pesquisa.

Apesar de ter toda a formação na área educacional, inclusive o nível médio na modalidade normal, pedagógico, nunca atuou em sua área de formação antes de ingressar na PMF, quando trabalhou no Museu da UFC; no Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). Diz que sempre priorizou o trabalho em casa e o acompanhamento dos filhos na escola, e considera essa experiência como positiva para a escolha da profissão e para o trabalho que hoje desenvolve na Escola Vida de Criança.

Muito jovem ela se submeteu a exames de vestibular para o curso de Odontologia, interrompendo seus planos de estudo para cuidar dos seus filhos e trabalhar em casa. Após eles crescerem, dedicou-se a sua carreira profissional, quando se formou em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 1997; e no curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em 2001.

Laura ingressou na Rede Pública da Educação de Fortaleza como professora polivalente⁴⁵ em 2001, por meio de concurso público municipal, e desde então trabalhou somente na EI. Iniciou sua carreira docente numa EMEIF situada na Praia do Futuro, onde trabalhou durante um ano, e, após esse período, conseguiu vaga para trabalhar na Escola Vida de Criança, situada no mesmo bairro da sua residência. Nessa escola, também assumiu outras funções, como a de coordenadora pedagógica, ainda na antiga sede, durante seis meses. Segundo Laura, foi uma forma de ampliar a sua carga horária de 120 horas para 240 horas mensais. Após deixar a coordenação, passou a trabalhar os

⁴⁴ Os nomes dos sujeitos apresentados nesta dissertação são fictícios, pois visa ao anonimato daqueles envolvidos no contexto social onde ocorreu a presente pesquisa.

⁴⁵ Nomenclatura dada ao cargo de professora habilitada para atuar na EI até o 4º ano do EF, sendo a única professora responsável para administrar os conhecimentos de todas as áreas, com formação em Pedagogia.

dois expedientes em sala de aula com crianças da EI. Ainda na antiga sede da Escola, em 2008, assumiu atividades na biblioteca⁴⁶. Desde então, trabalha na biblioteca no período da manhã e como professora da EI no período da tarde.

Durante os onze anos de serviço público na educação, a professora Laura participou de alguns cursos de formação continuada ofertados pela PMF/SME. São eles: Formação Continuada para Professores da EI⁴⁷, 2005, 2006 e 2010; A biblioteca como Espaço na Formação de Leitores, 2009; Disseminadores de Educação Fiscal, 2008.

Vale ressaltar que a formação para professores lotados na EI, realizada em 2010, foi planejada pela equipe técnica da SME para professores que trabalhavam em creches e em pré-escolas. Porém, as professoras da pré-escola só participaram do 1º encontro, por não haver outras professoras que as substituíssem para que elas se ausentassem das suas atividades em sala para dedicar esse tempo à formação. Já para as professoras de creche isso não se constituiu um problema, pois todas as turmas de crianças de um a três anos contam com uma auxiliar educacional, além da professora, o que viabilizava a organização de uma escala de trabalho sem que a creche parasse de atender as crianças. Assim, participaram desta formação somente as professoras e as auxiliares educacionais que trabalhavam na creche, o que levou as professoras que atuavam na pré-escola a terem poucas oportunidades de formação na área da EI nesse período. Esse fato foi motivo de queixa da professora Laura, ao se referir, na entrevista, as ações de Formação Continuada - tanto presencial como em serviço -, realizada pela SME e SERs, bem como as ações de acompanhamento pedagógico focadas nas creches. Apesar da formação continuada não ser alvo deste estudo, o fato acima relatado favorece a compreensão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola focalizada.

A professora Laura afirma que sempre teve interesse pelo trabalho na EI, que para ela “se configura como o verdadeiro alicerce da aprendizagem. [...] ser facilitadora desse processo de aprendizagem me motiva e me inspira.” (Questionário, 25/06/2012).

⁴⁶ Para atuar na biblioteca, as professoras da PMF se submeteram ao processo de credenciamento, à prova de títulos e à apresentação de um projeto de trabalho para atuar nesse espaço. Segundo a professora Laura, seu projeto era destinado às crianças da EI.

⁴⁷ As formações destinadas aos profissionais que atuam na EI possuíam denominações abrangentes, como “Formação Continuada para Professores da Educação Infantil”, com propostas de temas variados e específicos à educação e ao cuidado da criança. Essas formações são, comumente, identificadas pelo ano em que foram realizadas.

A Coordenadora Pedagógica

A coordenadora Natasha ingressou na Rede de Educação por meio de concurso público no ano de 2001 como professora polivalente, seu cargo de origem. Atuou como professora na EI e nas séries iniciais do EF até o ano de 2008, quando se submeteu ao processo de credenciamento para Coordenador Pedagógico⁴⁸, função em que atua desde 2009 até então. Iniciou sua carreira numa escola anexa na SER II, que foi extinta e teve sua demanda atendida na Escola Vida de Criança, que naquela época era recém-conveniada com a PMF. Alguns profissionais foram então lotados na referida escola, como é o caso da Natasha, que trabalha na escola focalizada há nove anos.

A formação superior da Coordenadora Pedagógica é constituída por dois cursos na área de ciências humanas, o curso de Pedagogia, feito na UECE, e o de Filosofia, cursado na UVA, com anos de conclusão em 1990 e 2005, respectivamente. Natasha fez também o curso de Especialização em Psicopedagogia na UVA. É importante ressaltar que tanto a coordenadora como a professora Laura não participaram de nenhuma disciplina específica na área da EI em nenhum dos cursos citados. Esse dado apresenta-se como de extrema importância para o presente estudo, por evidenciar uma carência na formação inicial delas, no que se refere às especificidades da EI, revelando uma lacuna no exercício da *profissionalidade* docente na escola.

Júlia Formosinho (2001) estabelece algumas características que definem a *profissionalidade das educadoras de infância* (aqui, optou-se pelo termo professora de EI, como é denominado na PMF), ou seja, um conjunto de singularidades que definem o perfil da professora que atua na EI, cuja prática pedagógica também é marcada por tais especificidades, diferenciando-se das do Ensino Fundamental. Essas especificidades foram construídas com base nas características da *criança pequena*, nos contextos de trabalho pesquisados e nas tarefas desempenhadas pelas professoras.

⁴⁸ Houve três processos de credenciamento de Coordenadores Pedagógicos para a EI no Sistema Municipal de Educação de Fortaleza, em 2007, 2009 e 2011, visando à ocupação de cargos nas creches conveniadas (geridas por associações comunitárias) e nas EMEIFs e CEIs municipalizadas. Os primeiros credenciamentos foram destinados a Supervisores e Orientadores Educacionais, posteriormente destinaram-se a professores, para suprir a carência desses profissionais na escola. Vale ressaltar que os cargos de especialistas na PMF (Supervisores, Orientadores e Técnicos Educacionais) foram extintos na gestão do Partido dos Trabalhadores (2004 a 2012). Parece haver uma compreensão equivocada sobre as atribuições desses profissionais, o que resultou no processo de extinção dos cargos referidos. Apesar dessa extinção, as funções inerentes aos cargos continuam existindo tanto no âmbito da escola como da SME e da SER, por exemplo: a coordenação das ações pedagógicas desenvolvidas por professores é a função principal do Supervisor Escolar.

A coordenadora Natasha participou de alguns cursos de formação continuada promovidos pela SME. Um deles, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), foi ofertado em 2003 e aconteceu em parceria com o governo federal; o segundo, Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), foi fruto de uma parceria com o governo estadual e aconteceu em 2008. Ambos objetivavam o processo de aquisição da leitura e da escrita na criança, entretanto o PAIC possui um eixo destinado somente a EI, cuja linha de formação continuada é mais centrada nas múltiplas linguagens, nos processos lúdicos, ou seja, possui ações mais específicas para a EI. Vale ressaltar, que a coordenadora participou das formações do PAIC tanto do eixo da EI como do eixo destinado ao 1º ano do EF, este último centrado nos processos de alfabetização e letramento da criança na idade certa.

Já no que se refere à frequência e à igualdade de oportunidades de acesso às formações, foi possível constatar, portanto, que a coordenadora pedagógica dessa escola teve mais acesso a cursos de formação continuada do que a Laura, professora da pré-escola. Isso se deve, em parte, ao fato de ela não ser responsável diretamente por turmas de crianças; então, para ausentar-se da escola, não se fez necessário interromper o atendimento às crianças nem a presença de um professor substituto⁴⁹ para que assuma provisoriamente a turma, como é o caso da professora participante desta pesquisa. Esse fato foi verificado nas formações continuadas realizadas em 2009, 2010, 2011 pela PMF/SME/COEI - com as quais pude contribuir como formadora de professoras.

Vale destacar que o tema central desta pesquisa não foi alvo de discussões e estudos nas formações continuadas acima referidas, nem constituiu conteúdo da Proposta Pedagógica da EI de Fortaleza (2009), nem da Proposta Pedagógica da Escola Vida de Criança, datada de 2010. Esse quadro mais geral da formação continuada, certamente, favoreceu o esquecimento acerca das questões que envolvem a transição da criança da EI para EF na escola, pouco motivando as profissionais que lá trabalham a estarem sensíveis para a referida temática.

⁴⁹ Atualmente, esse profissional é denominado Pedagogo II, na Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Ele tem lotação em uma ou duas escolas, sendo responsável por, no máximo, quatro turmas por turno (assim, em cada dia está com uma turma diferente) para que a professora regente da turma tenha o momento do planejamento e do estudo garantidos por semana (Lei 11.738/2008). Devido à implementação da lei citada, a COEI realizou encontros de formação continuada diretamente com as professoras da pré-escola em 2012.

A sistemática dos encontros de formação do PAIC obedecia a uma lógica de multiplicação do saber a partir da seguinte sequência: a SEDUC, por meio da assessoria do PAIC-EI, realizava encontros de formação com as formadoras da SME e das SERs de Fortaleza, com o intuito de instrumentalizá-las teoricamente para que promovessem o processo de reflexão e (re) construção do conhecimento junto às coordenadoras pedagógicas e às professoras da EI. A construção e efetivação de práticas pedagógicas qualificadas na escola, tão necessárias para que as crianças ampliem os seus conhecimentos e se desenvolvam, são resultados esperados ao final do processo formativo.

Nessa lógica, o coordenador também assumia a função de formador e precisava de conhecimentos específicos da EI para auxiliar a professora no processo de reflexão acerca da sua prática, na “mediação entre a formação mais geral e a prática pedagógica, tradução da teoria em prática” (CAMPOS, 2011).

Segundo a coordenadora Natasha, porém, a multiplicação das formações acontecia na Escola Vida de Criança da seguinte forma:

No início era assim, os coordenadores iam para a formação, nós estudávamos a resolução, depois as professoras iam (para a formação) e recebiam tudo o que nós tínhamos visto igualzinho, os mesmos textos. Acontecia em momentos diferentes, mas a mesma formação. Aí depois já não pode acontecer dessa forma, aí ficou difícil para repassar. Eu tenho que ser verdadeira, é difícil! É tirando xerox, é esperando que o professor leia (os textos), é conversando nos intervalos o que você viu, trocando ideias, mas aquele momento merecido (de formação na escola) não tem, ele não existe, é a verdade (ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2012).

O objetivo principal da formação no contexto escolar é relacionar os conhecimentos construídos nos encontros presenciais às práticas desenvolvidas pelas professoras e coordenadoras pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, promovendo uma oportunidade de reflexão coletiva do trabalho realizado e, assim, aprimorá-lo. Esses momentos se constituem como continuidade das formações presenciais na escola através da realização de leituras, de discussões acerca da prática pedagógica à luz dos temas abordados na formação em consonância com a proposta pedagógica de cada instituição, como também, para análise dos planejamentos, dos diversos tipos de registros (diários de classe, caderno individual do professor, relatórios individuais das crianças, *portfólios*, etc.).

No entanto, o discurso da coordenadora sobre o processo formativo evidencia que os estudos na escola parecem ser compreendidos como uma formalidade a ser cumprida, mais uma tarefa proposta pela SME/SERs, nessa perspectiva. Essa percepção se fortaleceu a partir das observações, quando por diversos motivos as atividades escolares eram suspensas (ou para fazer faxina na escola ou para planejamento dos professores ou para organização da escola, etc.), sendo esses momentos pouco aproveitados para as discussões sobre as práticas pedagógicas, havendo um esvaziamento não só de crianças, mas também de professores na escola.

Além das concepções dos docentes sobre a importância da formação continuada, a dificuldade de participação nas formações como também a de realização desses momentos na escola se devem, em parte, a dificuldades enfrentadas no percurso da formação continuada, por exemplo: a ausência de previsão do tempo no calendário escolar da Rede e do espaço na escola para que os estudos (extensão da formação na escola) acontecessem de fato; a insuficiente formação do formador (seja o coordenador pedagógico ou o técnico); e, finalmente, a pouca extensão e pouca frequência do acompanhamento pedagógico às instituições de EI pelos técnicos formadores⁵⁰ da SME e SERs. Isso se deve, em parte, às precárias condições desse profissional: poucos carros disponibilizados para o acompanhamento pedagógico; equipe reduzida em comparação à quantidade de escolas municipais de Fortaleza – em abril de 2013, a PMF contabilizou um parque escolar com 381 unidades educacionais que atendem crianças da EI.

Com a mudança de gestão política na Prefeitura de Fortaleza, a partir da eleição municipal de 2012, a nova estrutura interna da COEI/SME (setor responsável pela EI de Fortaleza) passou a contar com dois departamentos com atribuições distintas, porém, complementares, são eles: Formação e Acompanhamento, que é responsável, prioritariamente, pelas ações acima descritas (indicando maior prioridade às ações de formação e acompanhamento destinadas às coordenadoras e professoras); e Apoio à Gestão. Ainda nessa conjuntura de transição política, há previsão de realização da nova seleção para coordenadores pedagógicos.

⁵⁰ Termo utilizado por mim para evidenciar uma das atribuições prioritárias de um técnico que trabalha com questões pedagógicas nos órgãos centrais (SME e SERs): realizar acompanhamento pedagógico às escolas municipais e coordenar processos formativos junto às professoras, coordenadoras e diretores.

A diretora da escola

A diretora Raquel possui 45 anos de idade e trabalha na PMF desde 2002, ingressando na Rede Municipal da Educação por meio de concurso público como professora polivalente, seu cargo de origem. Nos seus onze anos no serviço público, ela atuou como professora do EF durante três anos, um ano como coordenadora pedagógica da EI, já na Escola Vida de Criança, onde atua como diretora há sete anos.

Vale ressaltar que dos sujeitos enfocados nesta pesquisa, a diretora foi aquele com que tive menos oportunidade de interagir. As ocasiões em que nos encontramos, no contexto escolar, restringiram-se ao momento da entrevista e a conversas informais nos corredores da escola. Apesar das escassas interações com a diretora, ela foi peça-chave na aceitação da minha pesquisa pelas profissionais que atuam na escola, sendo facilitadora desse processo.

Raquel concluiu sua formação inicial no curso de Pedagogia, pela UVA-Sobral/CE, em 2000. Além da graduação, a diretora possui duas formações na pós-graduação: uma no curso de Especialização em Gestão Escolar, pela UVA, em 2003; a segunda, no curso de Mestrado em Educação, na área de Inovação Pedagógica, pela Universidade da Madeira/Portugal, em 2012.

Mesmo com a vasta formação da diretora Raquel, chamou atenção o fato de ela não ter cursado nenhuma disciplina relacionada à EI. As três profissionais focalizadas neste estudo, portanto, não possuem, no seu percurso formativo na área da educação, estudos específicos sobre a educação de crianças.

Já em relação às formações continuadas ofertadas pela PMF/SME, Raquel participou de um único curso destinado às professoras da Educação Infantil, em 2003. Os demais cursos foram: Formação Continuada para Professores do 1º ano/EF, 2006; Disseminadores da Educação Fiscal, 2007; Formação dos Conselhos Fiscais, 2008.

Apesar de ela não ter participado das últimas formações continuadas oferecidas pela PMF – até porque a maioria dessas formações não é destinada aos gestores –, Raquel as reconhece como uma forma de acompanhamento pedagógico da SME/SER à escola. Ao contrário dessa percepção da diretora, a professora Laura não reconhece a formação continuada como um processo formativo que possa subsidiá-la no seu dia a

dia com crianças, ou seja, a formação continuada não aponta caminhos a serem seguidos além da reflexão sobre a prática.

Entre as três profissionais do núcleo gestor, havia uma organização das atribuições de cada uma na escola. A diretora era responsável pelo andamento geral das atividades: “tenho que olhar o todo! É limpeza, é cozinha, é sala de aula, é aluno...”. Já o trabalho da coordenadora pedagógica estava diretamente relacionado ao professor. Ela participava das formações da PMF, possuindo a atribuição de transmitir os conteúdos da formação às professoras, acompanhando-as no planejamento e fornecendo-lhes suporte material e pedagógico. A diretora também citou o acompanhamento burocrático do trabalho do professor como outra atribuição da coordenadora Natasha:

“Aí depois da gente [Raquel e Natasha] pensar nas diretrizes do trabalho, aí, ela [Natasha] tem que ver se tá acontecendo [o trabalho do professor], é verificar os diários, é o professor que faltou, aí ela soma os dias [que o professor faltou e define a] aula a recuperar [...] Aí ela [Natasha] me passa, olha a professora que tá atrasada, ela ainda não conseguiu avançar! E, aí, a gente pensa numa estratégia para ajudar o professor a adiantar [os conteúdos, atividades previstas]” (Entrevista com a Diretora Raquel, 2012).

Apesar de ter se declarado responsável pelo trabalho pedagógico desenvolvido na escola, juntamente com a coordenadora, a diretora Raquel justifica o fato de a coordenadora estar mais próxima aos professores por participar das formações continuadas promovidas pela PMF. Como já referido, a fragmentação do trabalho no contexto escolar pode ser reflexo da fragmentação das ações desenvolvidas pelos órgãos executivos (SME e SERs), quando estes não propiciam a formação continuada para o diretor escolar de modo sistemático. Faz-se necessária a organização de espaços coletivos de formação continuada, que agreguem os diversos segmentos de profissionais da escola.

A vice-diretora, Fabíola, não é sujeito desta pesquisa, mas, a título de esclarecimento sobre a divisão das atribuições entre as profissionais do núcleo gestor, vale destacar que ela tem como atribuição principal a administração dos recursos financeiros da escola. Segundo a diretora Raquel, todas trabalham de forma articulada. Essa organização das atividades é um fato interessante porque na Rede Municipal da Educação, comumente a diretora responsabiliza-se pela administração financeira, e a vice-diretora, pelas questões pedagógicas, dividindo esta atribuição com a coordenadora pedagógica (divisão de turmas, etapas da educação). Por conta disso é frequente a

participação de vice-diretores nos cursos de formação continuada da EI, principalmente quando eles são responsáveis pelo acompanhamento dessa etapa da educação.

Na metodologia da pesquisa, foi prevista a observação dos momentos de planejamento pedagógico das profissionais focalizadas neste estudo, no entanto, não foi possível concretizá-la, mesmo manifestando o meu interesse em participar desses momentos na escola. Assim, a observação dos aspectos de cunho pedagógico se delimitou ao cotidiano da professora com as crianças.

Segundo a diretora Raquel, o planejamento das ações pedagógicas do professor se constituiu um “problema”, considerando a conjuntura política da educação em Fortaleza na época que a pesquisa foi realizada, quando não existia a previsão do tempo de planejamento no calendário escolar:

Planejamento aqui só acontece de verdade duas vezes no ano. No início de cada semestre, porque é quando a gente tem tempo de se antecipar. Na semana pedagógica, traçamos as ações, fazemos um plano anual bem feito! Porque no decorrer (do ano), nos dias de planejamento, a gente dividia os alunos, as turmas na semana [...] Na segunda feira, o planejamento do 5º ano, aí eles (os alunos) ficavam na educação física ou na biblioteca; aí na terça, o planejamento do 4º ano, nesse momento eles ficavam na educação física ou na biblioteca, no laboratório de informática, nesses outros espaços enquanto o professor tava planejando. Mas aí aconteceu que a professora de educação física tirou licença, aconteceu da professora da biblioteca também, que era a Laura (professora do infantil V focalizada nesta pesquisa) à tarde, e aí, assim, a gente se perdeu, não tínhamos como dar conta!

Os escassos momentos de planejamento pedagógico se devem, em parte, a mudança no calendário escolar do Rede Municipal da Educação, que suprimiu os sábados de trabalho do professor, que eram destinados ao planejamento. Tal mudança foi em decorrência do atendimento à Lei 11.738/2008, que instituiu, além do piso salarial dos professores, a carga horária de trabalho destes profissionais, passando a ser 40 horas semanais. Somado a este fato, os órgãos normativos não estabeleceram orientações que subsidiassem novas formas de organização do planejamento na escola de imediato, o que fez perdurar este problema por pouco mais de um ano.

Portanto, o planejamento pedagógico acontecia informalmente de acordo com os tempos e espaços organizados por Raquel e Natasha na escola - como expresso pela diretora -, exceto os momentos de planejamento previstos no início de cada semestre no calendário escolar oficial da PMF. A informalidade dessas ocasiões dificultou que eu observasse as professoras da EI, realizando discussões e fazendo escolhas de conteúdos e atividades a serem vivenciadas pelas crianças no contexto escolar.

As crianças da turma Infantil V e as suas famílias

As crianças e as famílias focalizadas nesta pesquisa residem, em sua maioria, nas comunidades do entorno da escola, conhecidas pelo elevado índice de criminalidade. São famílias pobres, que estão expostas, principalmente as crianças, a graves problemas sociais, tais como: uso e tráfico de drogas, briga entre gangues de comunidades vizinhas, abuso sexual.

Vale ressaltar que a maior parte das escolas municipais enfrenta ou já enfrentou casos de violência sexual contra crianças. Na maioria dessas situações, o criminoso é um familiar da criança, o que contribui para que o caso não seja denunciado às autoridades competentes, seja por falta de informação da própria família, seja por medo de represália ou de grande constrangimento perante os conhecidos ou, ainda, por mais terrível que pareça, por consentir tal situação, tornando-se cúmplice do crime. Não se trata de uma perspectiva preconceituosa em função do contexto social, mas de uma realidade que perpassa classes sociais e que não possui projeção nas ações do Estado contra esse tipo de crime.

Dentre os oito sujeitos do segmento família, quatro foram entrevistados nas suas residências, dois foram entrevistadas no local onde trabalham (uma como empregada doméstica e a outra como garçonete), e os outros dois foram entrevistados na própria escola, na ocasião da espera de um encontro individual com a professora para socialização do desempenho escolar da sua criança. Desses entrevistados, cinco são mães, duas são avós maternas, um é pai.

Com relação às famílias que me receberam em suas residências, três situações me chamaram atenção, pela precariedade das condições em que viviam. Renata e sua mãe, D. Valda, moravam numa casa alugada no final de um beco sem saída, paupérrima, aberta aos fundos e somente com três paredes, estas em estado precário, desmoronando. Os consertos das paredes eram feitos com remendos de barro. O telhado apresentava muitas goteiras, deixando a casa úmida. Estávamos no período chuvoso, o que agravava a situação. Esse foi o motivo pelo qual ela ter feito resistência a me levar a sua casa; por isso, ficamos sentadas numa calçada, à beira de uma rua movimentada e barulhenta, ponto de encontro escolhido por ela para ser entrevistada. Dona Valda somente concordou em sair daquele lugar após lhe dizer que o interesse da pesquisa reside em

conhecer as condições reais da vida das famílias, tendo em vista a compreensão sobre o fenômeno transição da criança no contexto escolar da EI para o EF.

A renda familiar provinha do pai de Renata, que trabalha num condomínio como porteiro, recebendo um salário mínimo; e da D. Valda, que trabalha como vendedora autônoma de produtos cosméticos. A dificuldade financeira enfrentada pela família foi motivo de queixa face às mudanças na vida escolar de Renata, que, no 1º ano do EF, passou a estudar numa escola particular. Quando realizei a entrevista em fevereiro de 2012, ela já estava frequentando a nova escola, motivo pelo qual não participou das entrevistas com as crianças do Infantil V (como já referido, o calendário escolar da Rede Municipal da Educação de Fortaleza não é compatível com o calendário das escolas da rede particular).

Ivana, outra criança focalizada nesta pesquisa, morava numa pequena casa de três cômodos com mais treze pessoas. A sua mãe é bastante jovem e possui mais um filho que, na época, possuía quatro meses de idade. A entrevista foi realizada na calçada, em frente ao beco que dava acesso a sua casa, debaixo de uma árvore de castanhola frondosa. A entrevista durou pouco tempo devido a uma confusão que se iniciou entre os primos da Ivana, e esta acabou machucando-se no meio do conflito. Mesmo machucada, ela se disponibilizou a me levar até a casa onde mora Keila, sua colega de turma que também participou da pesquisa com sua família. O acesso era difícil, por meio de becos estreitos que não passam carros. Sozinha nunca acertaria chegar lá!

A família de Keila morava numa casa de chão de barro batido e paredes de tijolos; as divisões dos cômodos foram feitas com madeira e plástico escuro. Ao adentrar a casa, logo fui convidada a me acomodar na cozinha. A mãe e a avó da menina estavam cozinhando o almoço num fogão que só tinha a carcaça de ferro, todo preenchido com pedaços de madeira, o combustível utilizado. As panelas eram bem amassadas e velhas, com marcas do fogo. Ficou evidente que a líder da família era a avó materna da Keila, ela que orientava e organizava o cotidiano daquele lar. De fato, pude perceber que essa senhora fazia-se bastante presente na vida dos netos. Eu a vi algumas vezes na Escola Vida de Criança. A menina Keila sempre estudou nessa escola, que também era frequentada pelas suas duas irmãs menores. Ela ainda tem mais um irmão adolescente. Segundo a avó, a família sobrevive com a sua aposentadoria. A sua filha não possuía emprego fixo, e sua renda provinha de faxinas esporádicas na própria

comunidade. Ambas explicitaram que gostam do atendimento educacional da Vida de Criança e elogiaram o trabalho da diretora e das demais profissionais.

Já Danilo e sua família residiam numa casa simples, porém, em melhores condições em relação às outras que conheci. Seu pai é vendedor de porta em porta, conhecido como “galego” na comunidade; a mãe é dona de casa, ocupando-se com os serviços doméstico e maternal. A casa era pequena, mas bem dividida, toda revestida na cerâmica e com andar superior. Sua mãe, D. Lucineia, explicitou que gosta da Escola Vida de Criança, contudo, se tivesse mais condição financeira, matricularia seus filhos na escola particular.

Jonas participou de apenas uma sessão da entrevista com crianças, porque não conseguiu autorização da sua família. Entretanto, sua condição social chamou-me atenção a partir de um episódio no qual ele estava doente na escola, e dos breves comentários tecidos por Laura, chegando a relatar que o menino faltava à escola com frequência. Tive a oportunidade de conhecer a tia materna de Jonas na ocasião em que foi buscá-lo na escola, a chamado da diretora porque ele estava doente. A tia informou à professora que o pai e a mãe dele estavam presos, ambos envolvidos com o tráfico de drogas, sendo ela a responsável por Jonas até que a situação dos pais dele fosse resolvida. Disse, ainda, que o menino apanhava muito do pai. Ela possui dois filhos bem pequenos, o maior frequentava um CEI próximo à escola focalizada; a menina menor ficava trancada no barraco onde moravam enquanto sua mãe saía para apanhá-los nas escolas. Uma vida muito difícil!

Apesar da situação socioeconômica que as caracterizam, as famílias apresentam peculiaridades nas relações afetivas que estabelecem com suas proles e nas formas de organização familiar.⁵¹ No capítulo destinado às concepções dos sujeitos, serão retomadas as perspectivas do segmento família acerca da educação das crianças.

Concluindo esta sessão, tomo como referência de investigação essas famílias, com quem tive a oportunidade de aprender, conhecendo um pouco das suas vidas.

⁵¹ Segundo Matos (2000), as formas de família se distanciaram muito do modelo formado pela família organizada no sistema patriarcal. A família contemporânea se pluralizou, não se restringe mais às famílias nucleares, são famílias recompostas, monoparentais, homoafetivas, entre outras formas de organização familiar.

4. AS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS VIVIDAS PELAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

4.1. A rotina da turma do Infantil V

Nesta sessão, apresento as experiências educacionais proporcionadas às crianças do Infantil V a partir da descrição da rotina desse agrupamento, tendo em vista identificar a continuidade das experiências e a ampliação dos conhecimentos construídos no contexto escolar da transição da criança da EI para o EF.

A rotina é compreendida como categoria pedagógica que objetiva organizar o cotidiano⁵², sendo produzida pelo meio cultural e reproduzida no dia a dia pelos indivíduos (BARBOSA, 2006). Nas palavras da referida autora: “a importância das rotinas na EI provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado”. Nesta perspectiva, a análise das experiências educacionais vivenciadas pelas crianças do Infantil V, tendo como base as rotinas, possibilitará maior compreensão acerca do currículo em ação na transição das crianças da EI para o 1º ano do EF.

A seguir, especifico cada momento da rotina da turma Infantil V, seguindo a ordem em que as atividades são realizadas no dia, assim como a frequência com que ocorrem (diária, semanal, mensal). Os dados presentes nesta sessão foram construídos a partir das observações realizadas nessa turma.

⁵² É importante evidenciar a distinção conceitual empreendida por Barbosa (2006) sobre rotina e cotidiano, pois certamente possibilitará maior compreensão acerca da rotina da turma Infantil V. Nas palavras da autora, “a rotina é apenas um dos aspectos que integram o cotidiano”, “uma racionalização constituída pelos seres humanos para organizar e controlar a vida cotidiana”.



Foto 09- Rotina da turma Infantil V.

A fotografia acima retrata a rotina diária das crianças afixada na parede da sala. A ordem e a frequência dos acontecimentos na rotina escolar variavam no decorrer da semana, porém esses acontecimentos nem sempre eram comunicados às crianças com antecedência, causando desorientação espaço-temporal. Isso se evidenciou na pouca utilização das tarjetas pela professora como forma de apresentar o que irão fazer/vivenciar no dia, e nas constantes perguntas das crianças sobre a possibilidade de fazerem o que mais gostam, por exemplo: ir à biblioteca, ao parque. A rotina foi mapeada com base nas observações dos eventos do cotidiano escolar: acolhida, roda de conversa, atividade de escrita, lanche, recreio, biblioteca, informática, cinema e parque (recreação), com a exceção do momento de “lavar as mãos”, que consta na rotina afixada na parede, mas não observado no cotidiano, parecendo ser uma prática pouco recorrente.

A “acolhida” das crianças acontecia diariamente na quadra de esportes, com músicas, orações e informes, envolvendo todas as crianças, os professores, mais alguns familiares que se faziam presentes ao deixarem suas crianças na escola. Assim, misturavam-se, no corredor de acesso à quadra, professores, famílias, crianças e demais funcionários, constituindo-se no grande encontro dos diversos atores sociais da escola. Alguns familiares aproveitavam esse momento para falar com a professora Laura ou então a esperavam chegar para deixar as crianças em segurança.

Ao chegar à escola, as crianças se dirigiram à quadra, onde ficavam com os demais colegas, aguardando o início da acolhida, comumente entre 13 horas e 15 minutos e 13 horas e 20 minutos - um atraso considerável, tendo como base o horário de funcionamento parcial do período da tarde estabelecido pela PMF para toda a Rede Municipal da Educação, das 13 às 17 horas. As crianças ficavam sentadas no chão, em duas filas indianas por turma - a das meninas e a dos meninos. Os professores se posicionavam em frente aos seus respectivos agrupamentos, zelando para que ninguém saísse da fila ou ficasse conversando. A acolhida era conduzida por um professor diferente a cada dia, que se alternava por meio de uma escala organizada pela coordenadora. Apesar da alternância de professores na orientação da acolhida, a maneira como esse momento ocorria pouco diversificava, seguindo, geralmente, a seguinte sequência de acontecimentos: palavras iniciais de boas vindas, informes, escuta de músicas - a maioria de cunho religioso⁵³ -, encerramento com a oração do Pai-Nosso.

Cantar músicas religiosas é uma prática comum naquele momento, juntamente com a realização de orações. Chamou atenção o fato do discurso dos professores ser pautado pela observância das regras comportamentais pelas crianças e justificadas a partir da perspectiva religiosa do pecado. O exemplo a seguir é representativo dessa percepção, quando uma professora do EF atribuiu significado à oração do Pai-Nosso, dizendo às crianças: “O que é tentação? Não deixais cair em tentação? Quando penso em beliscar o coleguinha, ôpaa! Isso é uma tentação. Quando penso bater no coleguinha, isso é uma tentação”. Os professores da escola parecem possuir boas intenções quanto à formação social e moral da criança, entretanto, ferem um dos princípios do Estado Democrático de Direito – escola laica, prevalecendo as rezas, os costumes, as crenças do catolicismo em detrimento da diversidade religiosa, além de pouco contribuírem com a construção da autonomia moral pelas crianças. Tal prática visa ao trabalho com os valores e princípios numa perspectiva religiosa, assim como a consolidação de comportamentos nas crianças por meio do discurso das práticas aceitáveis na escola sob a perspectiva divina, “o que Deus gosta e o que Deus não gosta”.

⁵³ “Estado Laico é aquele que não se confunde com determinada religião, não adota uma religião oficial, permite a mais ampla liberdade de crença, descrença e religião, com igualdade de direitos entre as diversas crenças e descrenças e na quais fundamentações religiosas não podem influir nos rumos políticos e jurídicos da nação. É o que se defende ser o Brasil sob a égide da Constituição Federal de 1988, em razão de seu art. 19, inc. I, vedar relações de dependência ou aliança com quaisquer religiões”. (<http://jus.com.br/artigos/11457/tomemos-a-serio-o-principio-do-estado-laico#ixzz2a9ccoasX>)

Cantar o Hino Nacional também era uma prática comum na acolhida e acontecia às segundas-feiras. Somente nesse dia, as crianças ficavam em pé, com a mão direita no peito, perante a bandeira do Brasil. Nos demais dias, elas permaneciam sentadas no chão da quadra, sempre em filas. Os profissionais da escola parecem compartilhar a concepção de que a contenção motora da criança é sinônima de bom comportamento, sendo reforçada por meio de elogios, tais como: “Parabéns para os meninos que se comportaram em respeito à bandeira!”.

A “roda de conversa” constitui a primeira atividade das crianças na sala de atividades, com início por volta das 13 horas e 30 minutos, durando 20 minutos aproximadamente. Logo que adentravam a sala, as crianças arrumavam suas mochilas nos encostos das cadeiras e se acomodavam nos espaços livres da sala, onde se formava uma grande roda com todos sentados no chão com o caderno de atividades e a agenda escolar em mãos, o que facilita a conferência pela professora. Nesse momento da rotina, aconteciam pelo menos sete tipos de atividades diferentes, que se alternavam entre si no decorrer da organização da semana: correção das tarefas enviadas para casa; escolha do ajudante do dia; recolha dos cadernos e agenda; conversas; chamada das crianças com as fichas dos nomes; contagem das crianças presentes; desenhos (foi observado somente um episódio de desenho livre nesse momento da rotina); cantorias. Dentre essas atividades, a correção da tarefa é a prática pedagógica que ocorreu com mais frequência, o que consiste numa rápida verificação da atividade de casa fixada no caderno (quem fez, quem não fez, o que fizeram), com perguntas também acerca do conteúdo da atividade (uma forma de perceber se as crianças aprenderam). Parece que o fato das atividades fotocopiadas de leitura e de escrita serem as mais comuns no contexto observado, justifica tal frequência. Contraditoriamente ao que o nome desse momento da rotina representa, as conversas entre as crianças e entre elas e a professora pouco aconteciam, comprometendo a vivência de experiências de comunicação oral pelos pequenos. Isso foi evidenciado nas entrevistas com as crianças – a grande dificuldade de expressar ideias e opiniões.

A escolha da criança “ajudante do dia⁵⁴”, ao contrário que sua denominação indica, está muito centrada na professora Laura. Essa centralidade de decisões resultou na pouca participação das crianças nas atividades, restando-lhes, apenas, esperar a

⁵⁴ Criança que auxilia a professora na distribuição e recolha de materiais, na organização das cadeiras e dos brinquedos, entre outras atribuições.

oportunidade concedida pela professora para que pudessem se expressar na roda de conversa (seja qualquer tipo de expressão: corporal, gráfica, verbal). Nas pequenas decisões tomadas no contexto da turma Infantil V, ao contrário do que foi constatado, poderia ser exercida a democracia, a qual requer a manifestação de desejos e opiniões das crianças e o acolhimento dessas expressões pela professora.

O exercício da democracia pode ser vivenciado por meio de práticas pedagógicas que envolvem o coletivo e que reproduzem as formas de participação popular presentes na sociedade democrática de direitos, como votação ou plebiscito. Infelizmente, esse exercício foi pouco vivenciado pelas crianças do Infantil V, o que explica o fato delas muito desejarem ser “ajudante do dia”, evidenciando a necessidade de maior participação nas atividades cotidianas que também lhes dizem respeito. O seguinte trecho da nota de campo se refere a essa situação:

[...] Laura anunciou: *o Kaio é nosso ajudante do dia*. Algumas crianças retrucaram: *Tia, tia, ele já foi o ajudante! De novo!* A professora disse-lhes: *Não, ele não foi!* Com um leve sorriso de satisfação, Kaio levantou-se e foi recolher as tarefas que acabaram de ser corrigidas no grupão.

A pouca atenção da professora Laura acerca da participação e formação crítica das crianças resultou na ausência de oportunidades “que criem condições para que a criança aprenda a fazer escolhas e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito” (BRASIL, 2009).

As demais atividades que emergiram no momento destinado a “roda de conversa”, como desenhar, cantar, ler e contar histórias, foram observadas em menor proporção no contexto focalizado, e, quando aconteciam, era de modo bastante controlado pela professora, por exemplo: desenhar em só um lado da folha de ofício e pouco tempo destinado para tal; cantar músicas na roda sem poder movimentar o corpo, devendo permanecer sentados.

As “atividades ou tarefas” de registro escrito ocorrem diariamente e se referem, quase exclusivamente, aos conhecimentos sobre a escrita e a leitura, e têm como principal foco a alfabetização das crianças. Essas atividades são fotocopiadas das tradicionais coleções do professor, que abordam a escrita somente na perspectiva mecânica do processo de alfabetização, esquecendo-se do lado social das vivências de uso da leitura e da escrita. Assim essas atividades demandam das crianças a junção de letras, sílabas, a escrita de palavras isoladas, a relação fonema grafema, a escrita de

pequenas frases. A transcrição de palavras no quadro, conhecida no contexto investigado como “cópia da agenda” também consiste na principal atividade de escrita, juntamente com as fotocopiadas, sendo realizadas quase diariamente. A maior parte do tempo da rotina do Infantil V está destinada à realização dessas atividades, que compreendem três etapas de execução didática: explicação da atividade pela professora; realização da atividade pelas crianças; correção da atividade (esta última foi descrita acima, no item roda de conversa e acontece de duas a três vezes por dia). Esse tema será retomado na sessão seguinte, destinada à apresentação e análise dos episódios que envolvem o ingresso da criança na cultura escrita no contexto da transição escolar da EI para o EF.

O “lanche” e o “recreio” são dois tempos da rotina que ocorrem de maneira encadeada. Diariamente, às 14 horas e 20 minutos, as crianças se dirigiam ao refeitório, em fila, para a refeição da tarde. A maioria delas se alimentava da refeição oferecida na escola; algumas traziam lanche de casa, outras não e, mesmo assim se recusavam a comer. Era oferecido às crianças apenas um tipo de refeição por dia, por exemplo: cuscuz com carne, macarronada, sopa, mingau, frutas. A nota de campo a seguir descreve a seguinte situação: “O lanche desse dia foi mingau. Sete crianças recusaram-se a comer. A decisão de não comer foi respeitada por Laura, que demonstrou preocupação com o fato de não se alimentarem, chegando a insistir que o façam com brandura”.

Esse episódio, que se repetia quase cotidianamente, não se constituiu objeto deste estudo, porém foi algo que emergiu do cotidiano e indica a necessidade de maiores investimentos na alimentação escolar e formação de cozinheiros (as). Vale ressaltar que tanto a qualidade do preparo da refeição quanto à do próprio gênero alimentício fornecido pela PMF/SME deixam a desejar, o que justifica o fato do menino Victor ter expressado sua opinião quando insistiu que comesse: “A minha mãe faz macarronada melhor do que essa!”, referindo-se à comida da escola.

As crianças, geralmente, comiam rápido para logo brincarem na quadra de esportes, onde ocorria o recreio das crianças da EI, juntamente com as crianças do 1º ano do EF. A escola possui dois recreios com horários diferenciados: o primeiro deles, das 14 horas e 30 minutos às 14 horas e 50 minutos, destinava-se às crianças acima mencionadas; o segundo recreio, das 15 horas às 15 horas 30 minutos, para as crianças do 2º ano do EF em diante. As crianças do primeiro horário tinham acesso a cordas para

brincadeira de pular corda - opção preferida das meninas -, e a duas bolas fornecidas pela escola. Elas também contavam com os seus próprios brinquedos trazidos de casa. As crianças corriam e brincavam muito! O recreio era monitorado por três funcionárias da escola, enquanto as professoras também estavam no seu intervalo.

O momento do “relaxamento” corporal acontecia na sala das crianças, quando retornavam do recreio. Havia muitas maneiras pelas quais elas relaxavam, entre as observadas estão: ouvindo história ou música; fazendo carícias no rosto e pescoço com pincel; escutando músicas deitadas no chão. Após esse momento, comumente as crianças continuavam as atividades de leitura e de escrita iniciadas antes do recreio, estendendo-se por um logo tempo escolar. A maioria delas demonstravam sinais de cansaço e desestímulo face à excessiva ênfase dada a esses conhecimentos na EI. As crianças eram submetidas a uma sequência de atividades de linguagem escrita quase diariamente: correção, fotocópias de atividades de alfabetização, seguida da cópia da agenda ou vice-versa. Esse fato compromete a vivência de experiências diversificadas na Vida de Criança, contrariando o estabelecido nas DCNEI (2009).

Uma vez por semana a turma frequentava a “biblioteca” da escola, ficando aproximadamente 50 minutos nesse espaço. Foi possível fazer duas sessões de observação das crianças na biblioteca, fato que permitiu a compreensão das falas delas na sala de atividades, que demonstram apreciar bastante a utilização desse espaço/tempo, o que ficou evidente nas frequentes indagações que expressam a expectativa delas em relação ao acontecimento: “Tia, hoje vai ter biblioteca?”. Havia uma professora titular lotada na biblioteca, sendo a responsável pela condução das atividades com as diversas turmas que lá frequentavam. Portanto, nesse espaço, as crianças foram acompanhadas por outra docente.

O tempo destinado à biblioteca era organizado em dois momentos: leitura e/ou contação de histórias pela professora e leitura de livros pelas próprias crianças. Vale ressaltar que a escolha de livros pelas crianças ocorria após a professora ler histórias, restando-lhes pouco tempo para exercerem sua autonomia e interagirem com seus pares, livres do controle do adulto. As evidências estão nas cenas descritas no diário de campo acerca da intensa interação das crianças ao explorarem os livros da biblioteca:

Ao terminar a história, a professora avisou-lhes: “Lembrando que vocês têm cinco minutos para pegar o livro que quiserem”. As crianças vão em direção das estantes, percebo que elas adoram esse momento de exploração dos livros

deste local. As enciclopédias, livros de animais e de histórias são os preferidos deles. Kaio perguntou: “Quem já viu peixe agulha?”. Danilo retrucou: “O que é isso?”. Kaio apontou para o livro e disse: “É isso aqui. Olha um tipo de pássaro que viveu na época dos dinossauros!!”. Passou mais uma folha e avistou uma gravura do *homo sapiens* e disse: “Olha Danilo, o macaco homem!”. Pedro correu para ver o “macaco homem”. Maria mostrou-me um livro de histórias infantis que continha gravuras de animais em alto relevo. Percebi que ela ficou encantada com o livro. Eles estavam muito concentrados nesse momento, o qual consistia em iniciativas pessoais de busca e exploração de novos conhecimentos. As perguntas entre eles eram constantes, numa tentativa de compreender o que viam nos livros. Que pena que esse tempo foi muito curto, não durou 10 minutos! A professora anunciou que o tempo findou; as crianças não gostaram do que ouviram e retrucaram: “Ôôô tiaa, já? Não!! Só mais um pouquinho!!”. Alguns guardaram logo os livros, outras demoraram mais para organizá-los na estante, numa tentativa de resistir e prolongar aquele momento.

Essa cena denota que as oportunidades de exercício da autonomia pelas crianças são escassas no cotidiano escolar, estendendo-se a outras situações nas quais poderia haver maior participação delas, por exemplo: nas escolhas das atividades, das brincadeiras, dos materiais; nas possibilidades de livre expressão e de interação com seus pares e adultos. Ainda chamou a atenção o fato de as crianças não terem à sua disposição livros, revistas, quadrinhos, cordéis, jornais, ou seja, diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos na sua sala, o que certamente aumentaria a curiosidade e o interesse delas pelos livros, assim como o desejo de vivenciarem experiências de escrita, leitura e oralidade diversas das que comumente vivenciam. Assim, a biblioteca representa maiores chances de acesso a livros, como também maiores oportunidades de escolha, embora o tempo destinado a isso seja insignificante na rotina, mas significativo para as crianças.

As crianças também tinham aulas de “informática” uma vez a cada duas semanas, durante 50 minutos. A sala onde isso acontece conta com uma professora responsável pela manutenção do laboratório e pela organização das atividades a serem propostas às turmas que por lá passam. Essa professora relatou que o laboratório funciona por meio do agendamento das turmas de EI: “não tem um dia certo, cada professora marca o dia que quer trazer a sua turma, sendo a escolha feita quando a turma não tem agendado a biblioteca ou a educação física e a cada 15 dias”. Foi realizada apenas uma observação nesse espaço. A sala de informática é organizada e bem equipada com monitores, teclados, projetor, impressoras, ar-condicionado. Nas paredes, estavam afixados avisos, cronogramas de datas com a reserva das turmas, CDs utilizados para decoração, cartaz com orientações acerca do uso dos computadores. As

experiências educacionais observadas nesse ambiente serão apresentadas na sessão a seguir, juntamente com as experiências ocorridas na sala de atividades e na biblioteca.

Vale ressaltar que na rotina do Infantil V, exposta na parede da sala (ver foto acima), não consta do tempo destinado à informática, porém trata-se de um espaço/tempo existente para as crianças. Ao contrário, os tempos “lavar as mãos” e “hora do conto” estão registrados nessa rotina, mas são inexpressivos no dia a dia das crianças.

Na mesma situação do tempo da informática, o “Parque⁵⁵” não estava registrado na rotina. No entanto, ele acontece até duas vezes na semana, com duração de 25 minutos aproximadamente, por meio de rodízio entre as turmas de EI da Vida de Criança. Isso certamente justifica o fato das recorrentes perguntas das crianças em sala: “Tia, hoje vai ter parque?”. Os brinquedos do parque foram adquiridos recentemente pela Escola, apresentando-se como uma novidade para elas. Isso aumenta as suas expectativas em relação às possibilidades de brincar nesse espaço, como expresso por Elias ao me convidar para ir ao parque: “Tia, o parque vai ser massa! Você vai pro parquinho? Vamos, tia!!”.

A sala de atividades das crianças do Infantil V conta com brinquedos e jogos, tornando-se um espaço propício para as brincadeiras livres. Porém, as iniciativas de brincadeira das crianças dificilmente são acolhidas e valorizadas pela professora, restando-lhes pouco tempo para tal. As brincadeiras livres aconteciam nos momentos de transição entre as atividades na sala, ou então quando a professora Laura demonstrava sinais claros de cansaço ou quando estava envolvida em outras atividades, como, a organização das agendas e dos cadernos, colando atividades para casa ou registrando recados para as famílias, deixando as crianças à vontade. A cena descrita abaixo ilustra uma dessas situações:

À medida que as crianças terminavam de copiar a agenda, pegavam os brinquedos na estante e nas bacias que ficavam no fim da sala. Logo o clima de brincadeira se instalou na sala. As crianças brincavam com seus coleguinhas, outras preferiam brincar sozinhas. Esse momento foi curto, durou aproximadamente 15 minutos. (Notas de Campo)

⁵⁵ Essa é a denominação dada pelos sujeitos da pesquisa a esse momento da rotina. Vale ressaltar que as crianças do 1º ano não podem utilizar esse parque. Essa medida parece resultar em muito trabalho para as funcionárias que cuidam desse espaço, pois as crianças resistem às determinações, escapolem e brincam no parque, mesmo que por breve tempo.

Isso é realmente lamentável, pois o grande espaço da sala de atividades é bastante favorável para as brincadeiras, inclusive facilitaria a sua organização em cantos temáticos (por exemplo: canto da leitura, com tapetes, almofadas, revistas, livros, jornais; canto da fantasia, com fantasias, roupas comuns, objetos do cotidiano). Além disso, existe a possibilidade de até realizar atividades de movimentos amplos, como: pular, engatinhar, rolar, correr. Essas características espaciais da sala de atividades apontam para a possibilidade de diversificação das experiências na rotina, especialmente considerando que as brincadeiras e as atividades motoras são realizadas com pouca frequência e se restringem aos espaços coletivos da escola que são muito disputados por outras turmas: o parque e a quadra de esportes.

As brincadeiras parecem não ser alvo da ação pedagógica da professora Laura, que acaba por priorizar as atividades de leitura e escrita em detrimento das experiências que envolvem as brincadeiras – tão importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças -, ficando estas restritas ao tempo do “parque” e ao “recreio”. Mesmo quando é consentido às crianças brincar, o tempo destinado a isso é irrisório. Além disso, a brincadeira é utilizada pela professora como meio de controle potente, tendo em vista a disciplina das crianças, como evidenciado na cena a seguir:

Chegando ao fim de mais uma atividade fotocopiada, Laura disse às crianças: “Quem for terminado pode brincar com as pecinhas de encaixe”. Às 16 horas e 05 minutos, todas estavam brincando e bem animadas. Elas não se limitavam as peças de encaixe, buscavam carros, bonecas, entre outros. Aos poucos as brincadeiras ganhavam formas e expressões, os grupos estavam organizados. Infelizmente, as brincadeiras mal duraram 15 minutos, quando Laura solicitou-lhes que guardassem os brinquedos e formassem uma roda para explicar a “tarefa de casa”. (Notas de Campo)

Esse episódio ilustra o quanto as atividades de escrita são valorizadas na prática pedagógica da professora em detrimento das atividades de brincadeira, ou mesmo da utilização de elementos lúdicos na proposição de outros tipos de atividades. A brincadeira, nessa perspectiva, está relacionada ao descanso, à distração, que se opõe à atividade séria, que nessa turma aparece na forma das atividades escritas. No entanto, essa concepção só faz sentido para o adulto que vê a brincadeira a partir da sua referência de trabalho enquanto atividade séria. Para Henri Wallon (2007, p.55), a brincadeira pode demandar bastante esforço para a criança:

O brincar não é essencialmente aquilo que não exigiria esforço, em contraposição à labuta cotidiana, pois uma brincadeira ou um jogo podem exigir e liberar quantidades bem mais consideráveis de energia do que uma tarefa obrigatória: é o caso de certas competições esportivas ou mesmo de obras realizadas solitária, mas livremente.

A brincadeira é uma atividade pela qual ocorre o processo de apropriação da cultura pela criança, que ocorre de forma livre das disciplinas educativas. Essa atividade permite a criança desvincular-se das “restrições ou limitações que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis, ou seja, que ocupam um lugar mais eminente nas condutas de adaptação ao meio físico ou ao meio social” (WALLON, 2007), promovendo novas possibilidades de ação à criança.

Dada a importância da brincadeira, faz-se necessário a professora significar essa atividade no contexto investigado, de modo que a considere como eixo norteador de toda ação pedagógica na EI, juntamente com as interações (DCNEI, 2009). A partir disso, é fundamental que a professora estabeleça uma sequência de ações diárias, considerando a leitura que faz do seu grupo de crianças (BARBOSA e HORN, 2001, p.67), uma vez que a construção de uma rotina pressupõe o conhecimento e a compreensão das necessidades individuais e coletivas da turma.



Foto 10- Respectivamente, brincadeiras no parque e na sala.

O tempo destinado ao “Cinema” era realizado no auditório da escola, comumente às sextas-feiras, juntamente com as demais turmas de EI. As outras atividades que são realizadas em espaços diferentes da sala - biblioteca, parque, recreio - são muito apreciadas pelas crianças, provavelmente também pelo fato disso indicar maiores possibilidades de interação entre elas.

O tempo da “saída” é caracterizado pela organização dos materiais de uso pessoal das crianças - agendas, cadernos, lápis, entre outros -, bem como da sala. Após

essa organização, as crianças ficavam sentadas na fila com as mochilas nas costas, esperando a professora entregar a atividade de casa, ou simplesmente à espera da professora autorizar a saída da sala para o pátio externo, onde ficam à espera de seus familiares. O término das atividades na escola ocorre antes das 16 horas e 30 minutos, quando começam a se organizar para a saída. Infelizmente, foi verificado que o horário de funcionamento da escola diverge do horário oficial estabelecido pela SME/PMF, como já referido, e isso traz implicações sérias para as crianças e suas famílias, especialmente a diminuição das oportunidades educacionais, quando muitas atividades deixam de ser realizadas. Às vezes, são até iniciadas, mas interrompidas pelo “adiantar das horas”. Parece que a realização de algumas atividades propostas próximas ao momento da saída não foram planejadas, o que dá a impressão de que tais atividades objetivavam mais preencher o tempo do que promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tal percepção foi construída pela repetição com que essas práticas emergiram no cotidiano dessa turma, como verificado na cena a seguir:

Às 16 horas, a professora solicitou às crianças que guardassem os brinquedos. Tal ação foi realizada sem nenhuma resistência aparente. Em seguida, a professora perguntou-lhes se daria tempo para contar uma história, o que acabou não acontecendo (Notas de Campo).

Portanto, a presente investigação evidenciou a rotina do Infantil V engessada no tempo e no espaço escolar. O tempo é distribuído de forma desigual, a depender do tipo de conhecimento a ser “ensinado”. Nessa turma, a leitura e a escrita dispensam a maior parte do tempo da rotina, momentos nos quais a criança “aprende”, segundo a compreensão da professora, por meio das “tarefas de escrita”. As práticas pedagógicas cotidianas são pobres, pois pouco diversificados são os conhecimentos, os saberes que compõem o currículo da escola; além disso, não integram de forma apropriada as interações e as brincadeiras ao cotidiano das crianças. É possível concluir que se trata de uma prática como a descrita por Ostetto (2008): “uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete” (p.22).

4.2. “Não consegue nem pegar no lápis como pode passar para o 1º ano⁵⁶”: as práticas pedagógicas desenvolvidas no Infantil V

Nesta sessão, as práticas pedagógicas desenvolvidas para⁵⁷ as crianças do Infantil V serão delineadas a partir das compreensões construídas, ao longo desta investigação, sobre a articulação curricular da EI com o EF na Escola Vida de Criança.

Para tanto, faz-se necessário lembrar a compreensão acerca do currículo da Educação Infantil enquanto um conjunto de práticas, segundo as DCNEI (2009), da qual decorrem dois aspectos que serão considerados na análise empreendida sobre a organização das experiências educacionais a partir da prática pedagógica da professora Laura: a consideração das experiências e dos conhecimentos das crianças; e a proposição de conhecimentos variados por meio de atividades promotoras de experiências que considerem a integralidade do desenvolvimento do ser humano.

As observações realizadas indicam que a articulação da EI com o EF parece ter como principal parâmetro a aquisição da escrita e da leitura, como expresso no título que nomeia esta sessão. Conseqüentemente, a diversidade de conhecimentos, prevista nas DCNEI, não ganha relevo na prática pedagógica desenvolvida. O trecho a seguir exprime a compreensão da professora Laura acerca dos saberes necessários para a criança ingressar no 1º ano do EF, como se só eles dessem conta das competências e habilidades que o mundo contemporâneo impõe à sociedade⁵⁸.

Sabe, eu já falei até para a coordenadora pedagógica que estou preocupada com a minha turma. Algumas crianças vão sair da EI no nível pré-silábico. Você vê que eles não conseguem se concentrar... Falei também com a professora de uma das turmas do 1º ano, e ela me disse que tem algumas crianças que até choram! Estou fazendo o melhor que posso! (Notas de campo 05)

No contexto da transição escolar, a preocupação da professora acerca dos conhecimentos vinculados à escrita a serem aprendidos pelas crianças revela a função

⁵⁶ Expressão da professora Laura ao verificar a demora do Danilo para concluir a cópia da agenda do dia, escrita no quadro branco pela professora.

⁵⁷ É utilizada a palavra “para” ao invés de “com” pela irrelevante participação das crianças na autoria da rotina da turma e pela imposição de maneiras particulares de ser criança e aluno pelos adultos na Escola Vida Criança. Motta (2011) constatou que a identidade de criança se contrapõe a de aluno no ingresso no EF, pelo fato de as possibilidades de brincadeiras e de atividades lúdicas diminuírem na nova etapa, que dá ênfase à disciplina do corpo, das ideias. Entretanto, nesta pesquisa, verificou-se que essas possibilidades de brincar deixam de existir já na EI, evidenciando o seu forte cunho preparatório.

⁵⁸ Por exemplo: as novas tecnologias e as mudanças na maneira como a escrita se apresenta no mundo social e na circulação e apresentação de textos (internet, monitores, celulares, entre outros).

da EI como preparação para o EF, daí a ênfase excessiva nas atividades de escrita no contexto investigado. Nessa perspectiva, há articulação curricular da EI com o EF, pois essas experiências de escrita e leitura se constituem no principal objetivo da proposta pedagógica da Escola Vida de Criança, devendo esse processo se iniciar, sistematicamente, desde a EI e continuar na etapa seguinte. Esse tipo de articulação não é desejável porque limita as possibilidades de aprendizagens da criança, concebendo-a apenas como “vir a ser”, esquecendo-se que, no presente, ela possui demandas que nem sempre podem ser “didatizadas”, apenas vivenciadas na escola, por exemplo, as que estão relacionadas à cultura de pares⁵⁹, como a brincadeira e as interações. Nessa ótica, as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa turma de Infantil V se afinam com a “concepção de desenvolvimento como evolução linear, de aprendizagem como resultado individual e de pedagogia como ação apenas comprometida com os aspectos cognitivos” (MEC/SEB/UFRS, 2009, p. 43). Para a professora Laura:

[...] só deveria passar de ano quem tiver condição. Por exemplo, o Alex não tem um pingo de maturidade para ir para o 1º ano. Você vê que ele faz alguma atividade somente quando sento ao seu lado. Só basta sair de perto dele, que ele para de fazer a atividade. A criança deveria ficar na Educação Infantil até que tenha condição para passar de ano. (Notas de campo 04)

Nesta perspectiva, a escola é um lugar para se mostrar o que se sabe (CRUZ, 1987), por isso, a exigência de determinadas condutas das crianças, que, na perspectiva da professora, conduzem à aprendizagem e visam à concentração, como ficar sentado por longo período e não interagir com os colegas, sem levar em consideração que essa capacidade é também construída, aprendida, não se apresentando como algo pronto.

Essa compreensão acerca da criança e da aprendizagem do código escrito no contexto da transição parece ser compartilhada pelas professoras do 1º ano, quando se referem a algumas situações de pouco ou nenhum progresso na alfabetização de determinadas crianças da sua turma, constatado por elas por meio da aplicação do “Teste das Quatro Palavras e Uma Frase”: “Esse menino já é repetente! Ele é morto, morto, morto!!! Ele não possui maturidade para seguir adiante! Ele tem oito anos e estuda na Escola desde a creche.”. Ou seja, o referido menino frequenta a Vida de Criança desde bem pequeno (dois ou três anos); no entanto, a escola parece não se reconhecer como coparticipante da educação da criança, responsabilizando-a exclusivamente pelo seu fracasso escolar.

⁵⁹ Corsaro (2011) define cultura de pares “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com os pares” (p.88).

Esse fato da repetência escolar no 1º ano também pode ser analisado sob o prisma do impacto das políticas públicas, no caso, da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração (Lei nº 11.274/2006) com ingresso obrigatório da criança de 06 (seis) anos de idade. Para Campos (2010), essa nova organização não deve antecipar as experiências de fracasso escolar e alerta que a repetência de crianças de cinco a oitos anos não pode ser aceita. Nas suas palavras: “Aqueles resultados de aprendizagem que tradicionalmente se esperam no fim da primeira série agora deveriam ser adiados e enriquecidos, aproveitando o período mais longo previsto para finalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental” (CAMPOS, 2010, p. 10). Ou seja, os conteúdos do antigo 1º ano (crianças de sete anos) deveriam ser aprimorados e considerados no novo 2º ano do EF (com as mesmas crianças de sete anos), ao invés de antecipados para o novo 1º ano (com crianças de seis anos recém ingressas no EF). Vale ainda destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Resolução 07/2010 CNE/CEB) consideram os três primeiros anos dessa etapa um ciclo que deve assegurar a alfabetização e o letramento da criança, o desenvolvimento de diversas formas de expressão, assim como a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo (Art. 30).

Parece que essa reorganização do EF e da EI se instalou na prática, mas sem uma revisão curricular que considere as especificidades das crianças e da alfabetização como processo e prática social, que depende da interação com adultos e outras crianças mais experientes. Na ausência dessa perspectiva, a pretensa imaturidade da criança serve para justificar o fracasso escolar, caracterizado, no contexto da transição da EI para o EF, por ainda não estar alfabetizado, por não ter alcançado “os resultados esperados”. Assim, prevalece a ideia de falta e de privação em relação à criança, na qual reside a face mais cruel do processo de “institucionalização da infância⁶⁰”. Dewey (1978), ao analisar as condições pelas quais se opera o desenvolvimento da criança, apresenta uma perspectiva de maturidade contrária à das professoras, afirmando que ela é condição para o crescimento, uma força propulsora de desenvolvimento.

É o hábito de considerar a criança comparativamente, em relação ao adulto, que leva a concepção de que a imaturidade é somente falta; e crescimento,

⁶⁰ Segundo Corsino e Nunes (2012), esse termo vem sendo utilizado em trabalhos publicados (SARMENTO, 2001; KUHLMANN, 1998; KRAMER, 2003) por representar o processo de escolarização das crianças no Brasil, a partir do recente reconhecimento do direito da criança à educação (CF/1998). Para as autoras, essa institucionalização não ocorre de forma homogênea, pois coexistem antigas e novas práticas pedagógicas.

qualquer coisa que enche o intervalo entre o ser imaturo e o adulto. Tal ideia é contrária à realidade, porque [...] o poder de crescer moral e mentalmente se conserva até a velhice. Embora diminuindo progressivamente de intensidade, não faz ele do adulto nenhum alvo fixo a atingir. Também é a responsável mais imediata pela teoria de que educação é simples preparação para a vida – que justifica todo o isolamento e artificialismo com que se organiza a escola. Considerada em si, e não em relação ao adulto, a imaturidade da criança indica poder, força de crescimento e desenvolvimento, capacidade de construir, utilizando o presente, um futuro cada vez melhor. (IDEM, 1978, p.29)

Infelizmente, a visão de incapacidade da criança, que a compara em relação ao que se espera dela no EF, é muito presente no cotidiano do grupo investigado. Essa visão está na base, principalmente, da justificativa para o fato de certas crianças ainda não terem sido alfabetizadas. Assim, é escamoteado o fracasso das próprias práticas pedagógicas docentes, que pouco consideram a criança tanto na perspectiva integral do desenvolvimento infantil (Wallon, 2007; 1971), quanto nas especificidades implicadas no processo de alfabetização e letramento, que marcam a inserção dela na cultura escrita.

Segundo Kramer (1998), as práticas que visam à preparação da criança para o 1º ano do EF desconsideram as especificidades da EI e representam uma espécie de “prolongamento para baixo” ou “antecipação da perspectiva mais tradicional da educação do 1º grau”. Na presente pesquisa, foi constatada que tal preparação visa à antecipação de aprendizagens e à “compensação de carências”⁶¹ que adviriam da origem socioeconômica dos alunos, pois são crianças pobres.

O fato de a criança chorar, como foi relatado por Laura (ver nota anterior), parece indicar que ela não encontrou equilíbrio na sua transição para o 1º ano do EF, o que certamente dificultará a continuidade do seu desenvolvimento. Brammer e Abrego (1981, apud FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004) chamam atenção para a dimensão individual do processo de transição das crianças, especificamente quanto ao equilíbrio entre as exigências que lhes são postas e os recursos de que dispõe. Assim, articulação curricular implica estar sensível aos elementos que já estavam presentes em sua vida escolar e considerá-los no EF (os conhecimentos que a criança já possui como referência para proposição de atividades; as práticas presentes na EI e que continuam a existir no 1º ano). Assim, é esperado que a articulação acontecesse de forma variada, constituindo-se em um sistema autorregulador para a criança.

⁶¹ Essas ideias estão relacionadas à “Teoria da Privação Cultural” e serão mais detalhadas no capítulo destinado às perspectivas dos sujeitos.

No entanto, as vivências das crianças da turma observada se limitam a aprender a escrever e a ler numa perspectiva restrita da alfabetização, por meio, principalmente, de atividades prontas, fotocopiadas das tradicionais coleções do professor⁶² e da cópia da agenda do dia⁶³, constituindo-se nos tipos de atividades mais comuns nessa turma. Além de ser algo recorrente, há a exigência de certos requisitos para a realização dessas atividades de escrita, como já referido, a atenção e o silêncio, o que resulta, muitas vezes, em perda de interesse e motivação para a realização das “tarefas” propostas pela professora, como relatado na situação a seguir:

Após a cópia da agenda, a professora entregou para cada criança um papel com quatro linhas para fazer um ditado de palavras. Ela circulava pela sala em busca de objetos para que seus nomes fossem ditados. O primeiro objeto foi uma boneca, retirando-a do armário de brinquedos. Mateus logo disse: “Tia, eu não sei!”. A professora respondeu-lhe: “Todos sabem, só basta escrever do seu jeito. Vocês sabem que eu não gosto quando vocês dizem que “não sabem fazer”, já disse que todo mundo é capaz e que todo mundo pode conseguir”. Vitória complementou se referindo a todos: “Não tem burro aqui, né, tia?”. O segundo objeto escolhido foi um carro. A professora indicou: “Essa palavra tem a letra [do nome] da tia”. O terceiro objeto foi um sapo de brinquedo, retirado de cima do seu armário. Rapidamente as crianças falaram as suas hipóteses de escrita: “Tem o S, tia”. O quarto objeto escolhido foi um telefone. Esse nome foi pronunciado pausadamente pela professora. Mateus, já envolvido com o ditado das palavras, apontou o lápis para Laura e disse com convicção: “Telefone é um T-C-E”. A atividade durou pouco tempo, cerca de 15 minutos. Às 14 horas 28 minutos as crianças fizeram a fila para lanchar. (Nota de campo 08)

O ditado de palavras causou nas crianças sentimentos ambíguos, como receio e vontade de escrever. Mateus, por exemplo, apesar da resistência inicial, logo se envolveu na atividade, arriscando-se a “escrever do seu jeito”. Essas manifestações das crianças são comuns durante as atividades de escrita e de leitura, o que aponta para três olhares sobre esse fato: essas atividades pouco despertam interesse nas crianças por serem repetitivas e monótonas; ou se apresentam como algo bastante difícil para algumas; ou, por vezes, apresentam-se como algo apreciado (as opiniões das crianças sobre as atividades serão retratadas no capítulo destinado à perspectiva dos sujeitos).

Laura manifestou sua percepção sobre a resistência das crianças perante o desafio de escrever, revelando dificuldade em mediar esse processo: “Eu tenho muita

⁶² São livros didáticos direcionados ao professor, que possuem sugestões de atividades a serem realizadas pelas crianças, sendo muito utilizado na Educação Infantil pelos professores. Vale destacar que a Rede Municipal da Educação, até 2012, não adotou material didático para esta etapa da Educação Básica, que o fez a partir de 2013, somente para a pré-escola. Porém isso não denota uma saída para os problemas detectados, pois envolvem concepções sobre educação, podendo essa aquisição fortalecer ainda mais a situação encontrada nesta pesquisa.

⁶³ A cópia da agenda consistia na descrição das atividades realizadas em cada dia pela professora no quadro branco, por exemplo: “LINGUAGEM, PARQUE, PINTURA, ASS., DATA”.

dificuldade quando os meninos dizem que ‘não sabem’ nas atividades de escrita espontânea”. Isso origina, na prática, graves equívocos pedagógicos, pois as crianças não encontram, comumente, nas intervenções da professora, respostas e recursos para as suas hipóteses de escrita e, conseqüentemente, estímulo para prosseguir no seu aprendizado. Essa dificuldade de mediação foi observada na correção do ditado descrito acima, que se deu após o retorno do recreio. Nessa ocasião, Laura escreveu as palavras ditadas no quadro branco, o que se constituiria numa oportunidade rica para fazer intervenções de acordo com o nível de escrita de cada criança. Ela poderia, por exemplo, solicitar às crianças que copiassem as palavras escritas no quadro ao lado da sua própria escrita na atividade individual, proporcionando a elas uma referência de escrita. Para Teberosky e Colomer (2003, p.32):

[...] a incitação a escrever e a ler as suas próprias produções, quando ainda não sabem fazê-lo, transforma-se em uma verdadeira situação problema, na qual se pode observar o processo de aprendizagem em desenvolvimento.

No entanto, os cadernos em que as crianças escreveram palavras ditadas foram recolhidos, descartando a possibilidade de reflexão sobre o próprio conhecimento, a chamada reflexão metalinguística sobre as unidades linguísticas (no caso citado, a análise estrutural de letras, sílabas e palavras). Desse modo, a correção da escrita dos nomes foi realizada somente no quadro branco com apenas quatro das 21 crianças da turma.

Diante das dificuldades de escrita de algumas crianças, a organização de um material didático apresenta-se como saída, como expresso numa conversa informal com a professora Laura:

Tenho duas crianças no nível alfabético, por isso, pedi algumas atividades diferenciadas para a professora do 1º ano. Elas [as crianças] não demonstram mais interesse pelas atividades que passo, elas precisam de atividades mais avançadas. Sabe, é disso que eu sinto falta, de um material apostilado para a Educação Infantil. Toda semana a diretora Raquel fica rodando atividades. É muito trabalho! Às vezes é preciso diminuir o tamanho da atividade para caber duas cópias numa folha. Acho que na semana pedagógica a gente deveria fazer isso. Não precisa de muita coisa, basta fazer uma apostila de português, matemática e ciências naturais e sociais. (Nota de Campo 03)

A percepção de que as atividades que propõe não representam desafios para algumas crianças, como é o caso de Paulo, Walter, Eduarda e Rebeca, e que precisa utilizar atividades de escrita com diferentes níveis de desafios, indica a sensibilidade de Laura para com as crianças, especificamente para os conhecimentos que já têm.

Entretanto, não foi observado no cotidiano da turma esse tipo de intervenção pedagógica para que essas crianças avancem no processo de alfabetização⁶⁴. Parece que esse indício não representa para a professora a necessidade de rever sua própria prática, trabalhando novos conhecimentos, por exemplo, sobre elementos ou fenômenos da natureza e muitos outros, além de utilizar novas estratégias didáticas, novas maneiras de exploração e construção do conhecimento.

Vale explicitar que não se trata de negar as práticas de aquisição da escrita, situando-as como função da EI ou do EF, como se a alfabetização ocorresse em determinado espaço de tempo delimitado - ao invés da ideia de processo -, mas de perceber que ela está relacionada às práticas de letramento. São processos distintos, porém indissociáveis, complementares, da mesma maneira que a educação e o cuidado marcam a especificidade da Educação Infantil.

Para Soares (2003),

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p. 09, 12).

Todavia, essa interdependência entre a alfabetização e o letramento não foi percebida como alvo das práticas pedagógicas na turma pesquisada. Isso induz que a percepção de Laura sobre a alfabetização de crianças está ligada, somente (embora não seja menos importante), à especificidade do processo de apropriação da escrita⁶⁵ - a

⁶⁴ “Quando o aluno atinge o pensamento silábico, entende que a escrita representa os sons, logo compreende o nível fonético. Quando o aluno chega ao pensamento alfabético, entende o que e como a escrita representa, isto é, compreende como as palavras se compõem no sistema alfabético. Estar no nível alfabético significa que o aluno descobriu o segredo do sistema, está codificando, porém não se encontra alfabetizado, nem do ponto ortográfico nem léxico. A escrita e a leitura com compreensão são o patamar básico para dizer que o aluno está alfabetizado.” (ANDRADE, 2009, P.25).

⁶⁵ É indiscutível a importância dessas atividades específicas para a apropriação do sistema de escrita, como referência uma criança não aprende a ler e a escrever apenas convivendo com livros, ou seja, faz-se necessário um ambiente social estimulante por meio da mediação qualificada do professor.

lógica do funcionamento do sistema alfabético -, que envolve atividades de análise fonológica e análise estrutural⁶⁶.

Em decorrência dessa perspectiva, as práticas de letramento são ofuscadas no contexto escolar do Infantil V, não sendo alvo de atenção da professora Laura, nem da coordenadora Natasha, responsável pela condução do planejamento pedagógico junto às professoras da EI, nem da diretora Raquel. Parece que elas compartilham da mesma concepção sobre a principal aprendizagem a ser fomentada pela escola: a escrita e a leitura, com ênfase na escrita. A seguir, são apresentados três exemplos de atividades fotocopiadas.

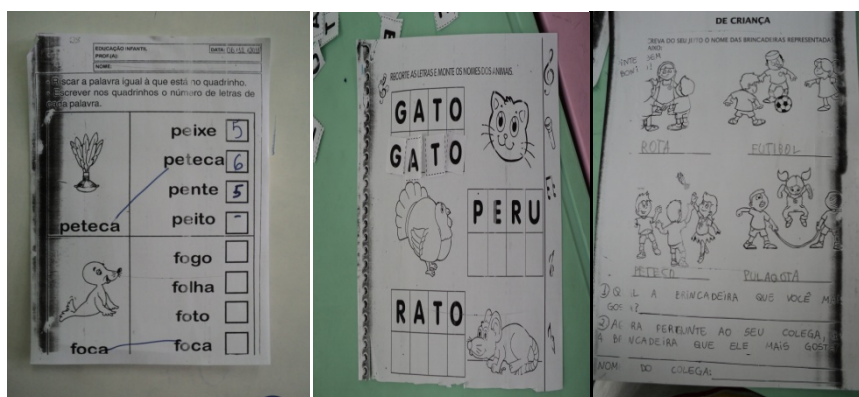


Foto - Exemplos de atividades fotocopiadas tanto para serem feitas na escola quanto em casa.

É importante evidenciar que, igualmente às práticas de leitura, as práticas de oralidade⁶⁷ quase não são fomentadas na escola. Esse dado chama a atenção pelo fato de existir um tempo na rotina do Infantil V denominado “roda de conversa”. No entanto, as atividades que acontecem nela não condizem com o seu nome, pois as falas das crianças são controladas e silenciadas constantemente pela professora, que imprime o ritmo desse tempo. As conversas dificilmente rodam! Parece não haver relação das experiências de oralidade com outros aspectos do desenvolvimento das crianças, por exemplo, a organização do pensamento por meio da expressão oral. Vale destacar que a

⁶⁶ A análise fonológica, grosso modo, visa à competência de reconhecimento das características sonoras da linguagem. A análise estrutural permite à criança pensar sobre como funciona a composição das letras nas palavras, como os grafemas se organizam para representar os fonemas (ANDRADE, 2009).

⁶⁷ A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/UNICEF, 1989) estabelece o direito da criança de exprimir suas opiniões sobre temas que fazem parte da sua vida e de ter suas opiniões levadas em consideração pelos adultos, como também o direito de expressar-se livremente – receber, procurar e expandir informações por meio de diferentes linguagens.

escrita, a leitura e as práticas de oralidade não se desenvolvem separadamente, mas atuam de maneira interdependente (TEBEROSKY E COLOMER, 2003).

Apesar da pouca importância dada às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, elas emergem das iniciativas das crianças que buscam dar sentido às suas experiências escolares e extraescolares, como verificado nas cenas a seguir:

Na roda de conversa, Lucas disse ao Danilo que havia assistido ao filme do “Bem 10”. Danilo perguntou-lhe: “Como escreve “Bem 10?”. Lucas disse-lhe: “É BEM.” Imediatamente, Danilo pegou a folha na qual estava desenhando e arriscou-se na escrita dessa palavra. (Nota de Campo 08)

Carla aproximou-se de mim demonstrando interesse pelo que estava fazendo: “Tia, tá fazendo tarefa, é tia?”. Respondi-lhe que estava escrevendo o que eles estavam fazendo. Eles olharam para meu caderno e, após uma pausa de silêncio, disseram: “Eitaaa! É muito, tia!”. (Nota de Campo 09)

As crianças realmente se interessam pela leitura e escrita e percebem que a aquisição do código escrito é supervalorizada enquanto conteúdo didático presente na sua transição para o EF (ver sessão deste trabalho sobre as perspectivas das famílias e das profissionais da escola). Todavia, as crianças rejeitam a “didatização” excessiva da escrita, buscando maneiras de exercer sua função na sociedade, a comunicação. Elas apreciavam me observar escrevendo no meu caderno de pesquisa, demonstrando interesse em saber o que escrevo e para que escrevo.

Por vezes, essas práticas de letramento emergem nas transições entre as atividades da rotina a partir da iniciativa de Laura, entretanto, elas aparecem mais como forma de ocupar as crianças que terminam primeiro a atividade do que promover aprendizagens relacionadas às práticas de leitura, como ilustrado no episódio a seguir:

Ao fim de mais uma atividade de escrita, Laura disse: “Para as crianças que terminaram, eu vou dar os livrinhos.”. Ela pegou uma cesta de plástico pequena em cima do armário, contendo alguns livros de histórias infantis. As crianças mostraram muito interesse em explorar os livros que lhes foram concedidos. Apesar de serem poucos e sem variedade em relação aos gêneros e suportes textuais, as crianças demonstram gostar desse tipo de experiência, o que pode ser verificado pelo envolvimento delas. Por exemplo, Jonas, que segundo a professora falta muito, sentou-se numa cadeira posicionada em frente às outras crianças, que estavam amontoadas em cima do palco de madeira, e começou a ler uma história de um dos livros - parece que estava imitando a professora. Algumas crianças pararam o que estavam fazendo e prestaram atenção ao que Jonas estava lendo. Outras duas meninas sentaram-se de costas, apoiando-se uma na outra, cada uma com um livro nas mãos. Rapidinho o clima de leitura contagiou a turma. Laura puxou uma cadeira e sentou-se ao lado de Jonas, que ficou muito encabulado ao perceber que ela estava ali observando. As crianças não gostaram quando os livros foram recolhidos, retrucando em uníssono: “Oôôô tiaaa!!” Esse momento durou menos de 15 minutos e teve que ser interrompido porque, segundo a

professora, ainda tinham que fazer a agenda e ir para o parque. (Nota de Campo 07).

Como já referido, a maior parte das atividades propostas na escola possuem centralidade no adulto. Esse tipo de relação “adultocêntrica” também acontece em outros ambientes frequentados pelas crianças, como na biblioteca e na sala de informática, apresentando-se como elemento de continuidade curricular que perpassa os ambientes da escola, que certamente não contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para Teberosky e Colomer (2003), existem dois tipos de “conhecimentos interativos” que estão na base social da escrita e que fazem parte das primeiras experiências das crianças: os conhecimentos elaborados pelas próprias crianças a partir da interação com leitores e com material escrito; e os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos. Ambos os conhecimentos estão vinculados à qualidade das interações do adulto com a criança, e da criança com outras crianças, além das condições do “ambiente alfabetizador” – riqueza de material e formas de organização.

As crianças sinalizam constantemente que desejam fazer algo diferente na escola, porém suas expressões são pouco consideradas, prevalecendo as decisões do adulto acerca do que devem fazer, quando devem fazer e como. Nessa perspectiva, invariavelmente, as atividades propostas na sala de informática são semelhantes às atividades fotocopiadas que as crianças realizam quase todos os dias na sua sala, tais como: formar sílabas, formar palavras, identificar letras, copiar palavras no computador. O trecho a seguir demonstra o desejo de Kaio em utilizar o computador para buscar outros tipos de jogos na internet, e a recepção dessa demanda pela professora de informática:

Kaio: “Tem jogo na internet?”. Voltou a perguntar mais vezes, pois as suas primeiras perguntas foram ignoradas. Finalmente, a professora desse espaço respondeu-lhe bem irritada: “Meu amor, aqui não tem o que querer! Isso aqui é uma sala de aula e só tem esse jogo e ponto final.” Kaio se voltou para o computador sem dizer-lhe mais nada, mas estava visivelmente aborrecido. (Notas de Campo 06).

Em decorrência da perspectiva de que as crianças são seres passivos e de que as práticas pedagógicas se limitam à realização de atividades escritas com foco na alfabetização, as brincadeiras e as interações adquirem pouca relevância nas práticas pedagógicas dessa turma, sendo utilizadas, muitas vezes, como meio de controle das crianças. A cena a seguir é ilustrativa dessa situação:

As crianças guardaram o material e formaram duas filas no centro da sala para irem embora. Laura ficou olhando para elas, esperando que fizessem silêncio. Depois de muitas repreensões, a professora começou uma brincadeira chamada “Sr. Mestre Mandou” que consiste na fala de comandos para as crianças realizarem (caretas, bater palmas etc.), o último comando foi “fechar a boquinha”. (Nota de Campo 05)

A compreensão de que a brincadeira promove desenvolvimento parece não existir, nesse contexto, a disciplina ganha grande espaço no cotidiano das crianças, pois, na perspectiva da professora, é o meio principal pelo qual há aprendizagem. Ao contrário dessa perspectiva, as DCNEI definem a brincadeira e a interação como eixos norteadores de todas as práticas pedagógicas da EI, devendo estar muito presentes nas experiências educacionais.

As outras atividades escolares que são muito apreciadas pelas crianças, como assistir a filmes e ir à biblioteca, são usadas, comumente, como meio para conseguir com que elas façam logo a tarefa proposta: “Vamos gente! Não vai dar mais tempo para o cineminha, pois já são 16 horas”; “Se vocês se comportarem, eu conto a historinha”. Quando a professora não oferece essas atividades, mesmo tendo anunciado no início da tarde que as realizariam, a causa é atribuída à falta de comportamento das crianças. Por exemplo, certo dia Gabriel perguntou à professora: “Tia por que não teve cineminha?”. Laura justificou: “Porque vocês conversaram muito, por isso não deu tempo!”. Gabriel insistiu: “E a biblioteca, tia?”. Laura: “Só na outra semana”.

Nesse contexto, a disciplina parece ser percebida pela professora com um fim em si mesma, ao invés de meio para se aproveitar melhor as oportunidades que são oferecidas pela escola. Isso ficou muito evidente na ocasião em que Laura anunciou: “Hoje é dia de biblioteca, lugar de se comportar!”. Kaio acrescentou: “De ler também, tia!”. Nesse momento, as crianças vibraram: “Obaaa!”. Outro dia, no chamado relaxamento, quando todos estavam sentados de cabeça baixa, Laura disse: “Só vai ter coceguinhas quem tiver de cabeça baixa”. Anunciou isso com um tom brando, acariciando o rosto das crianças, passando de mesa e mesa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (2010) apontam como medidas para articular a 1ª com a 2ª etapa da Educação Básica “a recuperação do caráter lúdico da ação pedagógica nos anos iniciais do EF e o reconhecimento das aprendizagens conquistadas pela criança antes de ingressarem nesta etapa”. Esse documento parece expressar a ideia bastante comum de que na Educação Infantil as

crianças têm muitas oportunidades de brincar, de interagir, de aprender sobre temas de diferentes áreas (ciências naturais e sociais, matemática, arte, linguagens), e, ao passarem para o EF de nove anos, essas oportunidades diminuirão a frequência com que ocorrem ou deixarão de existir. De fato, algumas pesquisas apontam a diminuição das possibilidades de brincadeira a partir do ingresso no EF (por exemplo, MOTTA, 2011; NEVES, 2010). Entretanto, a presente investigação evidencia a existência de práticas docentes já na EI que pouco consideram a importância da brincadeira, das interações e das múltiplas linguagens para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Assim, o direito de viver a infância na escola fica comprometido para as crianças dessa turma de Infantil V, que vivenciam experiências de disciplinamento do corpo, da mente, dos valores que as educam quase exclusivamente para subalternidade, o que é lamentável.

5. AS PERSPECTIVAS DOS DIVERSOS SUJEITOS ACERCA DA CRIANÇA, DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

No presente capítulo, são apresentadas as perspectivas dos sujeitos sobre criança, Educação Infantil, Ensino Fundamental e transição escolar, sendo organizadas em três sessões de acordo com os segmentos de sujeitos: profissionais da escola, famílias e crianças.

As diversas perspectivas são agrupadas por categorias de análise⁶⁸ - criança, transição escolar, EI e EF-, de modo a possibilitar a apreensão dos diferentes pontos de vista e fazer relações entre eles, compreendendo-os a partir do contexto de onde os sujeitos falam. Os dados apresentados a seguir foram construídos por meio das entrevistas.

⁶⁸ Cada categoria de análise contém subcategorias que foram abordadas intencionalmente na entrevista - a criança da escola focalizada -, e outras que emergiram da entrevista, por exemplo, a percepção dos profissionais que atuam na escola sobre as famílias.

5.1. A perspectiva dos profissionais da escola: diretora, coordenadora pedagógica e professora

Concepções sobre criança

Para fundamentar a análise das concepções de criança, evidencio o pressuposto assumido neste estudo, que compreende a criança como ser histórico e de direitos, ativo na construção de sua identidade individual e coletiva, de saberes e experiências. “Um ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura em interação com outras crianças e adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos” (QUINTEIRO E CARVALHO, 2012). É sabido que as concepções sobre criança e infância são construídas social e historicamente, por isso não existiram sempre e da mesma maneira. Por exemplo, a criança nem sempre foi considerada sujeito de direitos; somente com a Constituição Federal (1988) é que se deu o reconhecimento dos direitos humanos, sociais e civis da criança brasileira.

As perspectivas dos sujeitos acerca da criança serão compreendidas a partir da sua condição social de ser criança na Escola Vida de Criança, do seu contexto de vida, considerando também as características universais que marcam essa fase da vida humana.

A concepção de criança apresentada pela coordenadora Natasha e pela professora Laura são semelhantes, ao perceberem a criança em suas potencialidades, na grande capacidade de aprendizagem e por considerarem que ela possui uma bagagem de conhecimentos construídos na sua vida extraescolar. O trecho a seguir é ilustrativo dessa primeira impressão:

Criança pra mim é um sujeito muito capaz de aprender, de trocar com a gente. A gente também está aprendendo com elas. É um sujeito criativo, espontâneo, que merece ser respeitado como tal (coordenadora pedagógica).

Laura apresentou uma perspectiva de criança que enfatiza os conhecimentos que possui e o desenvolvimento por meio de “estímulos”, distanciando-se da ideia de criança como “tabula rasa”, na qual se deposita conhecimentos sem considerar o que já sabem:

Pra mim criança é acima de tudo aquela concepção de já sabe alguma coisa. Voltando no tempo, não era um ser vazio, né? E desde os nossos filhos a

gente trabalha sabendo que a criança já tem um aprendizado, e que, a cada dia, através dos estímulos, isso vai aflorando cada vez mais. Então, criança, pra mim, é isso aí: um ser humano que através dos estímulos, ela cresce, ela começa a enfrentar desafios, né? (professora).

Parece que a professora se refere a outra concepção que não a dela, pelo uso do pronome demonstrativo “aquela”. A perspectiva acima pouco retrata o que foi observado na prática cotidiana na turma Infantil V, parecendo ser um discurso pautado pelo que se considera “politicamente correto” em relação à criança. No entanto, essa ideia foi se diluindo nas palavras da própria professora Laura ao reconhecer a incoerência do discurso com a sua prática docente, questionando a concepção acerca da criança amplamente difundida nos cursos de formação:

Como é que a gente [as professoras] aprende que as crianças têm conhecimentos prévios, a gente vê tudo isso nos cursos, e quando se propõe algo, elas dizem que “não sabem”, mesmo quando é desenho. Acho que isso tem que ser tirado da criança desde a creche (o fato de a criança dizer que não sabe)!

Para Laura, os “cursos” afirmam uma concepção de criança capaz, possuidora de conhecimentos, mas que não se aplica à prática, pelo fato de as crianças fazerem objeção frente às atividades de escrita, e até mesmo quando se trata de desenhar, atividade que, geralmente, é bem quista por elas. Isso a deixa extremamente intrigada, contudo ela não se vê implicada nesse processo a ponto de não se questionar o que deixou de fazer para estimular as crianças e envolvê-las nas atividades. Laura demonstra conhecer alguns princípios que deveriam orientar o trabalho pedagógico na EI, no entanto não parece relacioná-los com a sua prática, ou seja, não faz a tradução desses conhecimentos em práticas qualificadas.

Esse dado aponta para a questão da formação inicial e continuada do docente que atua na EI, evidenciando a necessidade de maior integração da produção científica e das teorias com a prática, de modo que a professora possa considerá-los para identificar caminhos de ação na aventura de fazer diferente. Assim, a formação do professor teria consequências positivas para as crianças com as quais trabalha. Como pergunta Quintero e Carvalho (2012): “Qual a finalidade da formação do professor para a infância? Qual o lugar da infância para a formação do professor?” (p.196).

Vale ressaltar que a professora e as crianças estão na ponta do processo educativo. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma rede de apoio pedagógico ao professor, que se configura na orientação do planejamento e da prática, na oferta de

materiais de consulta, na intervenção construtiva na prática docente e na reflexão a partir de cenas da própria prática como mote para o aprimoramento do atendimento educacional para e com as crianças. Faz parte dessa rede de apoio a coordenadora pedagógica, que tem como principal foco da sua ação o professor e a sua prática com as crianças; e também os técnicos da SME e dos Distritos Educacionais, que devem subsidiar o trabalho tanto da coordenadora quanto da professora.

Por sua vez, a diretora Raquel expôs uma visão relacionada à “pureza” da criança, cujo comportamento apresentado na escola expressa o fato dessa “natureza” ter sido desvirtuada pelo meio social em que vive. O trecho da entrevista a seguir é exemplo de tal concepção:

[...] não tem uma pessoa que é totalmente boa ou ruim; mas a criança não tem isso, ela é pura, né? É o meio que faz a criança. E as criança daqui, eles sabem coisas que você diz: ‘Meu Deus! Só o absurdo! Como eles sabem de coisas!’ Eles estão apenas retratando o que vêm lá fora e não sabem nem o quê que é! Então a gente tem que cuidar mesmo, tem que chamar os pais, tem que orientar, porque nem os pais têm noção do que eles fazem com os filhos. Então, eu acho que criança não faz nada por maldade não, mas, se você deixar ele continuar daquela forma, aí age com naturalidade, né? É o que ele vê, então se torna normal. Se é normal para ele, então não é maldade. Acredito que a maldade, pessoa má, é quando você sabe que é má e quer prejudicar o outro. A criança não tem essa consciência! (Raquel).

Além de expressar a ideia da existência de uma “natureza infantil pura”, que é contaminada pelas más experiências oferecidas pelo seu meio, a diretora também traz uma percepção negativa da família da criança, que “não têm noção do que fazem com os filhos”.

Por outro lado, a ideia de natureza infantil não considera as condições de vida que são concretamente oferecidas às crianças e têm relação direta com as suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Para Miranda (1984, apud QUINTERO e CARVALHO, 2012):

A distinção entre natureza e condição infantil esclarece o uso ideológico da ideia de natureza infantil para dissimular as diferentes condições a que são submetidas às crianças em função de sua origem de classe. Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata. Pelo contrário, falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes antagônicas. (p.197)

Os fatores sociais e econômicos que resultam nas condições de vida das crianças e de suas famílias não são apontados pela diretora. Ela se detém aos perigos que

ameaçam a vulnerabilidade da criança e são responsáveis pela corrupção da sua “essência”. Nessa perspectiva, ela entende que o cuidado e a proteção da criança contra os perigos a que estão vulneráveis na sociedade são papéis da escola pública. A função tutelar da escola, segundo a diretora, concretiza-se por meio de reuniões com as famílias para orientá-las e apoiá-las na sua relação com os filhos, e no acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem deles.

Tem criança de sete anos que mora depois daquela comunidade ali! E eles vêm sozinhos para cá. Já por duas vezes [...] vem alguma mãe e informa: “Tia, vai bem ali, que tem uma gangue esperando os meninos daqui”. [...] ficam tudo de pau e pedra esperando. Aí eu fiz uma reunião com os pais tudinho! Chamei os pais dessas crianças que moram para lá, para fazer uma reunião, justamente para falar sobre o cuidado (com as crianças)! Poxa vida, elas têm 12 anos, mas são crianças! Foi uma reunião extraordinária. Eu aproveitei para falar do ESPAECE e de outras avaliações, mas a convocação foi por conta desse episódio, que aconteceu duas vezes em menos de 15 dias! E eu fiquei com medo e mandei chamar os pais. Então é muito difícil você falar de criança, porque são crianças que poderiam estar brincando, mas não tão. Estão se armando! (Raquel).

A diretora Raquel considera que a região onde se situa a escola é perigosa e violenta, e as crianças são diretamente afetadas por essa violência, chegando a reproduzi-la contra outra criança no contexto das brigas territoriais de comunidades vizinhas. Ela denuncia que são crianças que não vivem a infância, o que demanda da escola outras formas de intervenção na comunidade.

Por sua vez, Laura faz relação entre a classe social e o direito à educação, à aprendizagem, refutando a associação da pobreza com a ideia de menor capacidade.

Realmente são crianças carentes, mas porque são carentes a gente não vai investir? [...] meu marido, lá em casa, diz que eu trabalho na escola pública como se estivesse numa particular, certo? Então, eu faço o trabalho, como você percebeu, de dentro do coração, eu quero que essas crianças cresçam, tenham potencial. Não é porque elas vêm da periferia, da escola pública, que ela não tenha o potencial de aprender, porque assim como uma criança de uma escola particular, ela também tenha a mesma capacidade (Laura).

A coordenadora Natasha evidencia algumas ideias parecidas com as da professora Laura:

Eu percebo assim, que elas são crianças carentes, sim; é uma realidade, mas com muito potencial. Mas se a gente incentiva vai puxando deles [...] eles tem muito para dar. Eu vejo assim. Não é aquela visão: Ahhh, eles são carentes, não vão conseguir! Eu acho que eles vão conseguir, têm potencial para isso, precisa ser melhor explorado (coordenadora pedagógica).

A existência da visão de “criança carente” concomitante com a de “criança competente”, ou seja, a compreensão de que, mesmo vivendo em condições precárias de

existência, a criança possui plena capacidade de aprender, fez-se mais presente na perspectiva da coordenadora e da professora.

De acordo com essa perspectiva, a escola precisa compensar carências por meio de métodos educacionais que supram essas supostas deficiências das crianças, diminuindo, assim, as desigualdades entre elas e as desigualdades sociais. No contexto investigado, as diferenças individuais são consideradas desigualdades, consequência de um padrão universal de criança (KRAMER, 2011).

No entanto, diante da dificuldade de aprendizagem das crianças, as causas não são buscadas no contexto em que tais aprendizagens deveriam acontecer (a escola) e, sim, no seu contexto familiar. Como afirma Kramer (2011), essa dificuldade “é atribuída à inadequação da família, principalmente da mãe, e à inadequação do meio, ou por não fornecer estimulação suficiente, ou por fornecê-la em excesso e de forma desorganizada”. Nessa lógica de pensar a criança, a família e o processo educacional, a Escola Vida de Criança isenta-se de qualquer responsabilidade e de qualquer relação com o fracasso escolar das crianças, como já referido.

O olhar sobre o contexto social das crianças e suas famílias parece estabelecer-se pautado em supostas faltas, seja de afeto no âmbito familiar, de valores, além de escassos recursos financeiros e materiais que caracterizam uma posição inferior das crianças e das famílias. Esta ênfase na “carência” foi algo comum às três profissionais da escola, podendo incorrer em formas estereotipadas de perceber as crianças e as suas famílias. De fato, segundo Raquel,

[...] é muito difícil por conta da desestrutura familiar, dos valores que são distorcidos. São poucas aquelas crianças que são cuidadas, que têm uma consciência, que são tratadas como criança mesmo. A grande parte, aqui na escola não são tratadas como criança, não são respeitadas, não são valorizadas! (Diretora)

A apreensão das percepções tanto do núcleo gestor como da professora sobre as famílias usuárias dos serviços da escola não foi prevista nas entrevistas realizadas, todavia, se fez tão presente que precisaram ser consideradas. Porém as observações realizadas indicaram uma situação contrária a essa perspectiva, que ressalta a falta de cuidado das crianças, pois, até nas condições materiais mais perversas de existência das famílias e suas crianças, foi possível constatar a dispensa de muitos cuidados para com os filhos que se expressaram das mais variadas formas, como é o caso do sacrifício da

família da Renata para matriculá-la numa escola particular. Na sessão que aborda as perspectivas das famílias, essas questões serão mais detalhadas.

A qualidade das interações e das vivências educacionais proporcionadas às crianças são pouco consideradas pelas profissionais focadas no estudo, como fator que poderia contribuir para a diminuição das grandes desigualdades sociais produzidas pelo sistema econômico capitalista. No Brasil, essa situação ainda perdura, mesmo considerando o desenvolvimento econômico no país nos últimos anos, pois as diferenças entre ricos e pobres são imensas (PNAD 2012) e mostram-se quase insuscetíveis à mudança. Segundo Sarmiento (2009, p.19), vivemos um dos grandes paradoxos da contemporaneidade: “[...] nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje à infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento”. Considerar esses paradoxos é condição para planejar práticas pedagógicas que permitam maior participação das crianças no cotidiano escolar, que promovam o desenvolvimento da pessoa, nas dimensões corporal, afetiva, intelectual, e que promovam a ampliação e a continuidade das aprendizagens.

Longe de perceber a escola como redenção da sociedade, solução para todos os problemas nela existentes - como as políticas governamentais por vezes pregam -, a instituição escolar possui um papel central nas mudanças sociais, desde que associada a políticas governamentais de maiores investimentos financeiros⁶⁹ e maior qualidade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A seguir, serão apresentadas as concepções da diretora, da coordenadora e da professora, perfilando-se um caminho de maior compreensão acerca do que pensam sobre as funções das duas primeiras etapas da educação básica e sobre a transição escolar.

Concepções sobre Educação Infantil, Ensino Fundamental e transição escolar

A compreensão sobre a função da Educação Infantil se constituiu em um dos aspectos primordiais de interpretação acerca da realidade investigada. As profissionais da escola apresentaram respostas diferentes, que variavam desde a defesa da brincadeira

⁶⁹ Por exemplo, no momento os movimentos sociais lutam pela aprovação no PNE (2011-2020), incluindo 10% do PIB para a educação.

à aprendizagem da leitura e da escrita como processo que se inicia na EI e se estende no EF.

Muitas pessoas dão muita importância às séries do EF. O primeiro ano, o segundo ano, começa lá na EI, começa lá no Infantil III, Infantil IV. É a busca e o prazer pela leitura, o desenvolvimento da leitura e da escrita. Às vezes a gente se equivoca um pouco e começa lá no primeiro ano, lá ele vai se alfabetizar? Vai ser um processo que começa lá na EI, esse processo de aquisição da leitura e da escrita. (Coordenadora pedagógica).

A concepção da coordenadora Natasha se aproxima da prática cotidiana desenvolvida com as crianças do Infantil V. Na escola, o processo de aquisição da leitura e escrita começa na EI e se estende às séries iniciais do EF, sendo alvo de grande parte das ações da professora e do núcleo gestor focalizados neste estudo. Entretanto, esta mesma concepção foi escamoteada pela professora Laura no decorrer da entrevista, quando discursou sobre a importância das brincadeiras para a aprendizagem das crianças:

A EI, em primeiro lugar, tem aquela velha história que a criança tem que aprender através do prazer. Eu acho que através da brincadeira a criança da EI tem que tá envolvida nesse brincar. Então, a EI pra mim, tá muito envolvida com essa questão do brincar da criança. O aprendizado também pode ser levado no brincar, eu posso tá ensinando através da brincadeira, de um jogo; então o progresso da criança da EI, são essas vivências. Dessas vivências acho que o brincar tá acima de tudo. (Professora)

O fragmento do discurso acima, infelizmente, não corresponde ao que foi observado na prática pedagógica desenvolvida pela professora na turma do Infantil V, em que as brincadeiras são pouco valorizadas, evidenciando uma forte preocupação com a preparação da criança para o EF, que parece se configurar na sua real preocupação.

Compartilhando dessa mesma visão da professora acerca da função da EI, a diretora Raquel estabelece, em seu discurso, um equilíbrio de ações que envolvem a educação e o cuidado das crianças, acreditando que “aprendizagem cognitiva” e a “noção de valores” dessem conta da integralidade da criança. É exemplo o trecho a seguir:

EI é a base de tudo, né? É o alicerce da vida. Então, além de dar aprendizagem cognitiva, do despertar pra aprendizagem cognitiva, você tem que passar a noção de valores, de direitos desde criança, pedir para a criança falar, dizer o que tá sentindo. Não só assistencialista, nem só conteudismo, acho que deve acontecer assim, que o cuidado ele seja maior, porque a EI é a base de tudo. Então, se você não der o alicerce agora, enquanto criança, quando ficar maior fica mais complicado.

É importante ressaltar que, apesar de a diretora explicitar que, na divisão das atribuições inerentes aos cargos de direção e vice-direção da escola Vida de Criança, cabe a ela a administração das questões de cunho pedagógico, não foi possível verificar a sua atuação nesse âmbito no período em que as observações foram realizadas. Isso se deve provavelmente a uma série de fatores, entre eles, o desejo de não exposição num contexto de pesquisa no qual a pesquisadora responsável trabalha na mesma rede de ensino, como técnica da SME. Todavia os escassos contatos com a diretora não impossibilitaram a construção de impressões acerca do dia a dia na escola por meio da observação dos contextos de interação entre as crianças, de adultos com crianças e entre os demais profissionais que ali trabalham.

Um aspecto comum entre as três respostas acerca da função da EI é o reconhecimento de que esta etapa educacional “é a base de tudo”, “é o alicerce da vida”, “tudo começa lá”, o que aponta para uma visão abrangente do processo educacional. Salvo esta visão, as concepções são bem diversas e dizem ora da função lúdica, ora educacional e ora tutelar da 1º etapa da EB. As falas das entrevistadas evidenciam que a função educativa abrange duas dimensões: um de cunho preparatório para o EF e outro disciplinar, que compreende comportamentos e valores morais e sociais a serem aprendidos pelas crianças.

Os dados apresentados apontam para a função preparatória da EI na escola focalizada. A prática pedagógica desenvolvida com as crianças do Infantil V evidencia as concepções educacionais que a sustenta: a aquisição da escrita e da leitura como conhecimento elementar para o ingresso no EF, o que se revela na ausência de variedade dos conhecimentos e experiências propostas às crianças. Somado a isso, há uma ideia de que no EF há uma maior sistematização dos conteúdos do que na EI. As perspectivas dos sujeitos apontam para a articulação entre a EI e o EF orientada pelo objetivo de alfabetizar as crianças desde a EI, o que consiste, na prática, em atividades escolares que limitam as experiências das crianças à aprendizagem da língua escrita.

Essa centralidade das práticas pedagógicas na escrita pode estar relacionada à forma com que as pessoas se apropriam das ideias do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que, apesar de desenvolver ações específicas para a Educação Infantil, parece prevalecer a ideia de que é necessário alfabetizar as crianças o quanto mais cedo, como forma de prevenção do fracasso escolar no EF. Reforça essa

perspectiva o fato das avaliações em grande escala possuírem apenas um parâmetro para avaliar as crianças – saber ler e escrever. O ingresso da criança de seis anos no EF de nove anos agrava essa situação, antecipando ainda mais as vivências “escolarizantes”.

Perante o novo cenário das políticas educacionais, torna-se imprescindível compreender o modo como os imperativos das leis, especialmente no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais, acima citadas, são traduzidos em ações na escola. Nesse sentido, Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 11-12) delineiam a ideia de “construção social” da escola como uma unidade caracterizada pelo movimento histórico-social no qual estão inscritas as suas particularidades situadas no sistema amplo.

A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica.

As estudiosas ressaltam que o ambiente da escola é constituído por relações diversas, que são significadas por influências de ordem social, política, pessoal, cultural, econômica. Logo, é natural que, em um espaço que congrega diferentes sujeitos com histórias pessoais e coletivas, existam formas diferenciadas de compreensão acerca da realidade e dos pressupostos legais advindos da vontade estatal. A construção social da escola emerge do confronto/encontro de forças externas e internas, deixando marcas que a caracterizam como unidade escolar. Portanto, mesmo inserida num sistema submetida às regulamentações, que imprimem certa “unidade”, a escola se sobressai com suas peculiaridades que a diferencia das outras instituições.

5.2. A perspectiva das famílias das crianças do Infantil V

Ao expressarem suas percepções sobre criança, os familiares se reportaram ao compromisso com a educação e o cuidado dos seus filhos e netos⁷⁰, evidenciado olhares que se complementam. Segundo Damião, único homem entrevistado do segmento

⁷⁰ Duas avós, do segmento família, foram entrevistadas, D. Osmarina, avó do Kaio, e D. Glória, avó da Keila. D. Osmarina trabalha como costureira na sua residência e também como dona de casa, além de cuidar dos dois netos, uma vez que a sua filha trabalha. D. Glória é mulher idosa, que também trabalha como dona de casa e cuida dos três netos, um adolescente e duas meninas. A filha dela, mãe das crianças, mora na mesma casa, mas é a avó quem acompanha e orienta mais de perto as crianças.

família: “Um filho é uma responsabilidade, que eu tenho que zelar, guardar por ele e amar muito”. D. Sandra, mãe do Valter reafirma essa ideia: “A gente só quer o melhor, um bom estudo, a gente quer proteger a criança”.

O reconhecimento da vulnerabilidade da criança em relação ao adulto foi recorrente nas falas dos familiares, e essa vulnerabilidade certamente demanda atenção e cuidados na satisfação das necessidades e interesses da criança, ao mesmo tempo permite a consolidação de ações específicas no âmbito da familiar, que têm como foco a criança. De acordo com Formosinho (2001), a vulnerabilidade da criança é considerada como fator que também traz consequências para a função docente na Educação Infantil, integrando as ações de cuidado e educação em contextos institucionais de educação para a primeira infância, além de evidenciar a função complementar da família nessa etapa da educação (LDB, 1996, art. 29). É importante compreender o ato de cuidar a partir das dimensões do desenvolvimento humano: intelectual, físico, afetivo, espiritual, social.

Assim, os cuidados que os pais dispensam aos filhos compreendem desde o acesso à educação à proteção contra os perigos da sociedade. Nas palavras de D. Lucineine, mãe de Danilo:

Uma criança precisa muito da nossa orientação como pai, como mãe. São valores que a gente precisa repassar pra essa criança ser um adulto, um adolescente mais bem preparado nessa vida. Ele [Danilo] vê a gente como orientador, como protetor, porque ele sabe que só tem a gente que pode chegar, sabe que a gente tá ali a todo momento para dar carinho, pra proteger, é isso.

Também Dona Osmarina, avó do Kaio, compartilha dessa mesma percepção acerca da criança. Para ela, educação e segurança configuram-se nos principais compromissos dos familiares com suas proles.

Criança é uma pessoa que depende muito das pessoas, né? Pessoa indefesa que só pensa em brincar tem que tá orientando para as coisas e tem que procurar educar eles na maneira que a gente pode.

A ideia de criança como sujeito de direitos também se fez presente nas falas das famílias. Para elas, a “criança é um ser que precisa de cuidados, que têm direitos e que muitas vezes não são cumpridos!”. Foram citados o direito ao lazer, à carinho, à alimentação e à educação para “ser alguma coisa na vida”.

Na perspectiva das famílias, o acesso à educação é o principal meio das suas proles conseguirem ter uma vida melhor que a que têm atualmente, de adquirirem melhores condições materiais e econômicas no futuro. Essa preocupação reflete a

precariedade do próprio contexto de vida das crianças e das suas famílias, o que foi evidenciado nos seguintes comentários angustiados da D. Márcia (mãe de Paulo) e D. Valda (mãe de Renata), respectivamente: “A saúde que é péssima no nosso país; a gente faz tudo pra não ficar doente! Se adoecer é um problemão!”; “A vida é tão difícil! Por que as coisas hoje tá tudo mais difícil?”.

Ficou evidente que, mesmo diante das condições materiais adversas, as famílias zelam pelos seus filhos. No entanto, a visão estereotipada de que as crianças que frequentam a escola pública não recebem cuidados, atenção e afeto por parte das suas famílias é, infelizmente, muito difundida entre os profissionais da Escola Vida de Criança. Apesar das mais diversas formas de negligência e violência contra as crianças perpassarem pelas várias classes sociais, é comum se atribuir somente às famílias pobres o descaso ou mesmo a violação em relação aos direitos das crianças. Para os familiares, porém, as crianças devem brincar, estudar e não trabalhar, mostrando preocupação em garantir a vivência plena da infância e o futuro melhor para seus filhos.

Em decorrência da preocupação em garantir o direito à educação, foi comum encontrar, no contexto da comunidade investigada, famílias pobres terem seus filhos matriculados em aulas particulares de reforço, no contraturno da escola. Nessa perspectiva, alguns pais evidenciaram o desejo de efetivar a matrícula dos seus filhos em escolas particulares, por acreditarem que estas oferecem uma educação de maior qualidade.

Foi o que aconteceu com Renata, uma das crianças do Infantil V, que iniciou o primeiro ano do EF numa escola particular de médio porte. A renda familiar pouco passava de um salário mínimo e mal dava para pagar a mensalidade da nova escola e as demais despesas da família, segundo D. Valda, mãe de Renata. A casa onde moravam estava desmoronando, com paredes ruídas e goteiras no teto. Contudo, na sua perspectiva “por mais que ela [Renata] more assim [deu um sorriso sem graça e olhou ao seu redor], não muito bem, a gente tem que se preocupar com a educação [dela], vigiar mesmo”. Evidenciou ainda que matriculou sua filha numa escola particular para ajudá-la a realizar seu desejo de “ser médica” e ter chances de ter um futuro melhor. Além disso, Valda possui irmãos que fizeram faculdade e possuem uma situação socioeconômica melhor que a dela: casa própria, filhos estudando em escola particular,

emprego, entre outros aspectos. A desigualdade econômica atinge milhares de brasileiros e imprime formas precárias e desiguais de ser e estar no mundo.

Mesmo diante das suas convicções, Valda demonstrou certo receio, face à transição escolar da sua única filha, que desde muito pequena frequentava a Escola Vida de Criança: “aqui eu não tinha gasto com nada, agora tive que comprar duas fardas, material escolar; paguei matrícula [...] é tanta coisa, tá pra mais de R\$600,00 reais!”. Sua preocupação parece mais referir-se a questões financeiras - mais despesas - do que à saída de Renata da escola Vida de Criança. Por outro lado, mostrou-se estar atenta às amizades que Renata estabeleceu com algumas crianças no Infantil V e explicitou que vai promover encontros para que ela possa brincar com seus amigos.

Os anos finais da EI – pré-escola – e primeiro ano do EF representam para as famílias a fase escolar que “é a base do estudo da criança”, fase de consolidação dos conhecimentos sobre a escrita. Essa perspectiva permite compreender o imenso esforço financeiro feito pela família da Renata tendo em vista a sua transição da EI para o EF:

Eu e o tio dela se juntamos para botar [Renata] numa escola melhor. Eu não sou rica, vou ralar muito para dá o melhor para ela. A escola pública é boa, mas você sabe é o básico [fazendo um gesto com a mão representando considerar essa educação apenas mediana]. Aí depois para ir para uma UFC é mais difícil [...]. Tenho um sobrinho que passou agora, porque ele teve bom estudo. (D. Valda)

Percepção semelhante foi expressa pela D. Osmarina sobre as experiências educacionais propostas no Infantil V da Vida de Criança - a falta de diversidade das atividades escolares, apresentando-se como algo “básico”, que pouco configura desafios para seu neto e para outras crianças que estavam no mesmo nível de alfabetização e letramento dele. Assim considera que é preciso:

Melhorar mais o ensino, ter mais atividades para levar para casa. Vai todo dia tarefa pra casa, eu acho muito bom! Mas é muito pouquinho, coisa básica, é aquela coisinha pouca, principalmente o Kaio que ele mesmo faz só. Poderia ter atividades para poder ler, sei lá, uma coisa melhor. Eu acho que o colégio particular puxa mais, né?

Vale ressaltar que ela não questionou a frequência com que essas “tarefas” para casa eram solicitadas, mas a variedade e as possibilidades de exploração da escrita - leituras de diferentes gêneros textuais, em diferentes suportes -, enquanto proposta pedagógica da Educação Infantil.

Outros aspectos do atendimento educacional da Vida de Criança também foram expressos pelas famílias como algo que precisa ser melhorado, evidenciando as opiniões

e as expectativas das famílias sobre a escola. Há reclamações acerca da própria estrutura física da escola, como a de D. Lucineia, mãe do Danilo:

A estrutura da escola, não na parte das tias, mas da escola, no sentido de estrutura dos banheiros. Minha menina pequena estuda também lá, e outro dia eu vi essa parte física muito debilitada, até porque as crianças precisam disso.

O funcionamento da escola traz dificuldades para a família, como é ressaltado pela D. Glória, avó da Keila: “Às vezes a criança sai às 03 (três) horas por conta da falta de merenda, tem acontecido. Agora isso aí já é uma responsabilidade da prefeitura.”. O fato de liberar as crianças antes do horário oficial da PMF é uma prática comum na escola pesquisada, embora seja motivada por causas diversas – pela falta de merenda ou até mesmo porque as atividades são encerradas diariamente às 16 horas e 30 minutos a partir de uma organização da própria escola -, as consequências são as mesmas para todas as crianças, que chegam a ficar expostas a perigos da rua - avenidas movimentadas, entre outros -, além de diminuir ainda mais as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, como já referido no detalhamento das práticas pedagógicas. D. Sandra, mãe do Valter, também destaca esse tipo de problema:

Teve um tempo aí, que tudo que acontecia de reunião, eles avisavam na agendazinha... Aí passou uma semana sem ter aula, porque não liga para avisar? Só para a gente ter o trabalho [de se deslocar]? Eu fiquei sabendo por que eu fui lá. Isso atrapalha o trabalho da gente!!

Vale ressaltar que há familiares que se referem de maneira bastante enfática quanto à questão da valorização dos professores e da parceria da família com a escola:

Mas nós sabemos que é muito precária a educação pública, ainda tem que melhorar muito, né? [...] é preciso: o professor ser valorizado, ser bem pago! As autoridades competentes pra poder incentivar, precisam pagar bem o professor e dá um bom material de formação dos alunos. [...] as professores fazem o melhor possível, mas só eles não dá. Todos tem que fazer a sua parte: o estado, os professores, pais. É um conjunto. (D. Damião)

Apesar das demandas expressas, a escola foi considerada “muito boa” na perspectiva das famílias, tendo por comparação outras escolas públicas da mesma região. Para que a Escola Vida de Criança aprimore a educação ofertada às crianças, elas consideram que precisaria contar com “maior apoio do governo” quanto a investimentos financeiros, percebendo a escola como espaço de aprendizagem e de socialização, como também um ambiente seguro para deixar as crianças. As famílias parecem perceber o ambiente onde as crianças moram como bastante perigoso para a

sua formação, o que se constitui um dos problemas mais recorrentes enfrentados pelas famílias, como expresso por D. Glória:

A minha preocupação é dela crescer aprendendo dentro do colégio, vendo a convivência como é, porque no colégio também ensina. É pra ela [Keila] tá dentro do colégio e não tá na rua, aprendendo e vendo coisa que não presta, coisa que não é pra ver!

A percepção de que a escola é um espaço seguro para deixar as crianças e onde terão mais oportunidades de aprender e se desenvolver foi o mote para o ingresso delas na escola. As famílias demonstram preferência em deixá-las na escola ao invés de ambientes não institucionais de educação, com pessoas não habilitadas. Por outro lado, as famílias mostraram-se temerosas acerca da segurança dos filhos dentro da própria escola ao se referirem às crianças maiores do EF, que frequentavam os mesmos espaços das crianças da EI.

As perspectivas sobre a disciplina presente na Escola Vida de Criança se fizeram recorrentes nas falas das famílias, agora como algo muito apreciado, segundo a avó de Keila: “Na escola tem mais disciplina, é mais rígido. Elas prestam atenção numa conversa da criança, elas ligam [...]. Lá, [elas] se preocupam com as crianças”. Essa percepção acerca da disciplina é apropriada pelas crianças, como será discutido mais adiante.

Por outro lado, as brincadeiras pouco foram citadas pelos familiares como algo presente na EI, denotando que os espaços e os tempos para as vivências lúdicas são limitados na escola. D. Sandra expressa essa situação a partir da queixa do seu filho ao referir-se ao seu dia na escola: “não hoje não deu tempo [para brincar]. A tia disse que a gente ia para o parquinho e não deu tempo! A gente ficou só lá mesmo, conversando”. D. Márcia citou a brincadeira como algo importante que deve acontecer na EI, justificando sua percepção: “afinal de contas é só Infantil; eles são pequenininhos demais pra tantas obrigações mais sérias, né?”.

No contexto escolar, as brincadeiras devem ser proporcionadas por ser uma forma peculiar de a criança desenvolver-se em interação com conhecimentos e objetos diversos, com seus pares e adultos, devendo ser reconhecida como integrante das práticas pedagógicas na EI:

Não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência

inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano. (MEC, 2009)

A percepção das famílias acerca da alfabetização das crianças do Infantil V também ficou evidente ao se referirem ao desempenho dos filhos em relação à aprendizagem da escrita. Os pais partilham a compreensão de que as dificuldades apresentadas pelas crianças na leitura e na escrita estão relacionadas a problemas relacionados às próprias crianças, tais como: falta de atenção, lentidão, preguiça, distúrbios de comportamento, carência de afeto, entre outros. Os fragmentos a seguir são ilustrativos dessa interpretação:

Eu sinto que ele [Danilo] ainda tem dificuldades para aprender a lição, aprender o alfabeto, essas coisas, ele ainda está lento. Assim, eu espero que ele cresça mais nessa parte, entendeu? [...] eu sei que as tias são preparadas para isso, elas são muito bacanas, também tem a parte dele, vou ver se eu ajudo mais ele em casa, ensinar mais, não forçar porque isso é o tempo da criança! (D. Lucineia)

Acho ele muito fraco para acompanhar o ano que vem, ele não sabe ler ainda. Espero que ele aprenda a ler, a escrever, porque ele é muito avoado! [...] eu já falei com a tia [professora do Infantil V] e ela disse que eu desse tempo ao tempo, né? Que ele tem muita dificuldade; e que eu não forçasse! Botei ele no particular [...] para ler e escrever, não entra na cabeça dele. Ele já vai fazer 06 anos e só veio aprender esse ano, com quantos anos que o Caio tá no colégio? (D. Osmarina)

Fica evidente que as famílias compartilham a ideia bastante difundida acerca da função preparatória EI, reduzida a ensinar a leitura e a escrita. O fato disso não acontecer é considerado um grande fracasso atribuído às crianças e ao contexto extraescolar, inclusive o familiar. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola Vida de Criança, especificamente na turma Infantil V, estão isentas de qualquer questionamento dos pais. Portanto, a concepção da família reproduz o discurso dos profissionais da escola ao emitirem seu parecer sobre a aprendizagem das crianças na ocasião das reuniões na escola, quando as avaliações são compartilhadas com as famílias.

O conhecimento sobre o sistema de escrita foi considerado pelas famílias como facilitador da transição da criança da EI para o EF, sendo as percepções sobre o processo de alfabetização e letramento na EI norteadas por uma visão comparativa em relação ao EF.

A EI é uma fase de começo de aprendizagem, né? Então eu acho que é necessário o infantil pra começar [a ler e a escrever]. Ele [Paulo] vai começar o 1º ano já sabendo ler, já saiu do infantil V já sabendo ler. Então, eu comecei a estudar no 1º ano, eu não sabia tudo que ele hoje sabe! (D. Márcia)

[...] porque a gente sabe que esses três anos [da EI] é só uma preparação nesse período da alfabetização, acho que agora ele vai ter mais imaginação, outro crescimento. Então, acho que vai ser muito bom para ele, é uma outra fase. (D. Lucineia, mãe do Danilo)

A EI é vista como espaço de aprendizagem e crescimento, que coexiste com a percepção de que ela tem por função a preparação para o EF focada na alfabetização - conhecimento imprescindível para o ingresso na nova etapa. Na perspectiva das famílias, será uma fase mais difícil, com “mais exigências e mais conteúdo”. Mesmo aqueles que reconhecem que os filhos já construíram uma boa bagagem de conhecimentos na EI, acreditam que o 1º ano do EF não será nada fácil. Segundo Sandra, mãe do Valter:

Sei que ele já sabe muita coisa, letrinhas, números, mas eu acho o primeiro ano meio pesado para os meninos que vem do Infantil. Eu acho que a professora copia no quadro e os meninos vão copiando. Mas eu acho que o Valter é fácil de aprender as coisas e pega rápido. Ele vai ter um pouco de dificuldade, mas vai pegar direitinho as coisas!! Lá [EF], ele vai aprender a escrever mais palavrinhas juntas, uma silabazinha, agora ele escreve até o numeral 20.

Foi verificado que saber ler e escrever se constitui na principal expectativa de aprendizagem das famílias tanto em relação à EI quanto ao EF, o que vai ao encontro da percepção da diretora, coordenadora pedagógica e professora.

5.3. A perspectiva das crianças do Infantil V

Antes de iniciar a entrevista com as crianças, procurei saber como denominam a turma que frequentam diariamente na escola. Isso, certamente, facilitou o diálogo e permitiu maior entendimento das suas percepções. Então, perguntei-lhes: “Como é que se chama a turma de vocês, a turma que vocês ficam na escola?”. Danilo confundiu com a “Turma da Mônica”; e as outras crianças ficaram pensativas como se estivessem tentando se lembrar do nome da turma. Então, tive que dar pistas para elas, de modo que nominassem a sua turma: “É Infantil I? É Infantil III?”. Somente quando perguntei “Infantil V?”, Paulo afirmou euforicamente: “É Infantil V, é Infantil V! Aí, a gente vem para cá!”, referindo-se à sala do 1º ano onde estávamos. A pouca clareza das crianças em nominar a turma que frequentavam na escola ficou evidente talvez pelo desuso

desses termos no dia a dia, mas, mesmo diante desse fato, elas demonstram saber que passariam para o 1º ano do EF em breve.

Ficou evidente a identificação das crianças com algumas características dos personagens da História para Completar (idade, o fato de possuírem irmãos e primos e de estudarem no Infantil V), o que é positivo, por motivá-las a se expressarem sobre a realidade escolar que vivenciam. As percepções das crianças sobre a sua vivência no Infantil V estão relacionadas às ações que realizam na escola cotidianamente. Dentre elas, as brincadeiras e a aprendizagem da leitura e da escrita emergem como algo bastante prazeroso que acontece no Infantil V. Afirmam que gostam de:

Danilo: [...] aprender ler e brincar.

Elano: Gosto de brincar de bila, gosto de brincar de boneca, jogar bola.

Vanessa: Aprender a ler!

Danilo: Aprender alguma coisa!

Elano: Tia, eu gosto de brincar de vídeo game [...]. Eu gosto! Eu gosto é de brincar de bola.

Keila: Estudar.

(Histórias para Completar, 1ª sessão)

Esses elementos também estão presentes ao se referirem ao que há na sala do Infantil V: “brinquedos, livros, bonecas, carro, lousa, cadeira para os alunos se sentar e pra tia”.

Interessante que as crianças citaram a aprendizagem do código escrito como um dos fatos mais apreciados no Infantil V. Na perspectiva delas, aprendem “o alfabeto”; “a ler”; “a escrever” através de várias atividades: “pega um livrinho e lê”; “escreve, pinta”; “estuda”. O desejo de aprender a escrever foi consenso entre as crianças, evidenciando que elas reconhecem a escola como espaço legítimo de crescimento e aprendizagem, de ampliação dos conhecimentos. Nas entrevistas com as famílias das crianças, esse desejo também foi manifestado como a principal expectativa de aprendizagem a ser proporcionada pela escola, o que influencia a grande valorização dessa aprendizagem pelas crianças.

Durante as entrevistas, o interesse das crianças pela escrita foi expresso pelo esforço empreendido para escrever sobre as suas expectativas de aprendizagem em relação ao 1º ano do EF, além de desenhar, já demonstrando conhecer que o que se fala pode ser escrito, estabelecendo a relação gráfica e fônica do sistema de escrita. Jonas, por exemplo, perguntou: “Tia, era uma vez, né? Como é que escreve [era uma vez]?”.

Então, soletei o que ele gostaria de escrever. Valter também manifestou esse interesse ao querer saber como escreve “Loja de brinquedo”. Prontamente, Paulo soleteou as letras dos nomes, tentando ajudá-lo: “L, O, J, A. D, I. Coloca aqui, separado! D, E, não!! B, R, separado, né, Valter?”. Porém, acabou sem paciência para continuar ajudando o colega, sugerindo-lhe que apenas desenhasse.

Jonas também expressou o seu desejo de escrever, perguntando quando estava perto de concluir seu desenho: “como escreve felizes para sempre?”. Paulo também procurou ajudá-lo, mas ficou evidente no momento da entrevista que Jonas ainda não identificava foneticamente nem graficamente as letras do alfabeto.

Na perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, o interesse pelo registro escrito é considerado uma consequência de quem está inserida numa cultura letrada. No entanto, a recorrência desse assunto no diálogo com as crianças apontou para a precária diversidade de experiências e de conhecimentos proporcionados a elas pela escola focada nesta pesquisa, contrariando o art. 7º das DCNEI (2009), que trata da função sociopolítica e pedagógica da EI, quanto à “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais” e quanto à “ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (incisos III e IV).

A aprendizagem da leitura e da escrita foi citada como algo muito desejado que ocorresse no 1º ano, chegando a ser expressa nas falas das crianças como o principal conhecimento a ser vivenciado no novo momento da sua trajetória escolar. Esta expectativa de aprendizagem representa um elemento de continuidade entre a EI e o EF na perspectiva das crianças: as ações voltadas para aquisição do código escrito, já tão presentes na EI, continuariam existindo no EF também de modo prioritário. Todas as crianças, ao expressarem vontade de passar para o 1º ano, justificaram esse desejo com base nessa aquisição: “Eu quero aprender a ler”; “Eu também quero, porque eu quero ler!”; “Porque ele (o personagem da história) quer aprender logo a escrever”.

Elas têm a expectativa de que, para isso acontecer, no próximo ano letivo precisarão “estudar bastante” e realizar atividades “mais difíceis”: “Vai escrever, aprender a escrever”; “Tem que ler, tem que aprender a separar letra, formar sílaba, e até nome, palavra”; “Saber escrever a letra maiúscula e minúscula”.

Ao relatarem sobre as suas vivências no Infantil V, as crianças se referem com grande frequência a comportamentos que são esperados delas, evidenciando a função disciplinar da escola:

Vanessa: Abraçar o coleguinha.
Danilo: Não brigar.
Vanessa: Quando o coleguinha cair, não rir, tem que ajudar!
Elano: Não empurrar, não derrubar os outros.
Vanessa: Respeitar os mais velhos, não fazer xixi nas calças!!!
Elano- (...) não bater nos outros.
Danilo- Não chamar os outros de palavrão
(Histórias para Completar, 1ª sessão, Grupo 1)

Valter - Dar carinho ao colega.
Carla- Não morder mais, nem arengar.
Valter- Tem que se arrepender do que fez [...] tem que se arrepender de tudo que fez de mau!
(Histórias para Completar, 1ª sessão, Grupo 2)

As regras comportamentais propostas na escola são percebidas como algo positivo pelas crianças. Possivelmente porque essas regras possibilitam o atendimento de algumas das suas necessidades, como ser respeitadas e vivenciar experiências agradáveis de boa convivência com os pares e adultos que frequentam o mesmo espaço escolar.

Ao contrário, a não observância dessas regras pelas próprias crianças constituem-se como principal fator de incômodo delas na escola, sendo identificadas como algo “chato” que acontece na turma. As crianças relataram: “O Pedro Lucas, aquele pequenininho, ele morde as pessoas”. “Na minha sala, o Jonas fica falando palavrão, e, aí, a tia escutou e mandou ele sair e lavar a boca, e cuspir para sair o palavrão”.

As regras de comportamento parecem ser vistas pelas crianças como algo presente também no 1º ano do EF. Citaram, por exemplo: “Tem que se comportar. Ele [o personagem] chega à escola e quando chega lá, ele não fica na quadra correndo, fica sentadinho”; “Os meninos do 1º ano, aqui no colégio, não, eles empurra nós, do Infantil V!”. As regras de comportamento servem para estabelecer um ambiente de boa convivência, mas, ao mesmo tempo, estão muito presentes no cotidiano da EI como meio de se obter o controle das crianças pelos adultos, contendo as iniciativas e o corpo delas, impedindo-as de se movimentarem amplamente, o que, infelizmente, é um fato

ainda muito presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas de EI nas escolas municipais de Fortaleza.

O fato de as regras serem utilizadas como meio de controle das crianças pela professora fica evidente, por exemplo, quando as crianças relatam episódios nos quais as brincadeiras são proibidas por não “obedecer à professora” no cumprimento das regras. Por sua vez, a permissão para brincar é utilizada como prêmio ao “bom comportamento” ou para o cumprimento das atividades propostas – o que contraria os direitos da criança à brincadeira, estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU/UNICEF, 1989). Para as crianças, o fato de não poder brincar com os seus pares é visto como algo que não gostam: “A gente não ir para o parquinho. Ôôô tia, eles [os personagens da história] ficam triste porque eles não vão para o parquinho!”; “A professora brigar!”; “Ficar sem parquinho e brinquedos; ficar de castigo!”. É consensual entre as crianças a necessidade de vivenciar mais momentos lúdicos na EI, revelando a carência desse aspecto no contexto da turma Infantil V.

Vale ainda citar que, um pouco antes da entrevista, ainda na sala de atividades, Elano teve seu brinquedo recolhido pela professora no momento da acolhida (quando se sentaram no chão numa grande roda), o que foi motivo de descontentamento por parte dele, que ficou retraído e não quis participar da roda de conversa. Logo em seguida, durante a realização do procedimento Desenho História, ele desenhou a acolhida e tentou também escrever o termo “acolhida” ao expressar o que não gostaria que tivesse no 1º ano do EF. Nas entrevistas, Elano falou que gostaria muito de brincar e ter acesso a alguns brinquedos, como “o homem de ferro” e aparelhos eletrônicos, como o “celular”.

Ao serem instadas a se expressarem sobre suas expectativas acerca do 1ª ano do EF, as crianças manifestam o desejo de brincar, de possuir brinquedos, de fazer amizades, de estar perto dos amigos prediletos. O trecho a seguir ilustra bem essa ideia:

Elano – [...] carro.

Keila – Boneca.

Danilo - Eu quero que tenha 13 crianças. Muitos coleguinhas!

Keila - Tá brincando com minha amiga. É a Maria Eduarda.

(Desenho História, Sessão 1, Grupo 1).

Valter - Tinha uma coisa que eu gostaria que tivesse na escola, que eu brincasse sozinho, sem ninguém me atrapalhar! [...] Eu gostaria que tivesse uma pista de carro, que tivesse uma bolinha que puxa...
Jonas- Eu queria que tivesse uma motinha de brinquedo!!

(Desenho História, Sessão 1, Grupo 2).

As crianças expressam com bastante recorrência o desejo de continuarem brincando no 1º ano do EF, embora esse desejo coexista com a percepção de que, na nova etapa, as oportunidades de brincadeira diminuirão mais ainda. Segundo a perspectiva de Paulo: “Vai ter brinquedo, mas só um pouquinho. Tia, tia, aqui [na ocasião da entrevista, estávamos na sala do 1º ano] é só para estudar, não tem brinquedo não!”.

Nessa perspectiva da criança, a brincadeira não se constitui como elemento articulador da EI com o EF, pois há baixa expectativa de continuidade dessas práticas no EF – embora elas sejam bastante ofuscadas já no Infantil V: “Quando a gente fizer nove anos, [...] não vai poder pintar mais não, só [brincar] de bola. Meu amigo tem 12 anos e ainda brinca”. O fato de Paulo afirmar que um amigo bem mais velho ainda brinca pode indicar que existe a expectativa de que isso seja possível na nova fase escolar. Como afirma Mota (2011), justificando a necessidade de garantir as experiências lúdicas mais diversas na escola, “crianças não deixam de ser crianças por estarem no EF”.

As mudanças no âmbito individual também foram citadas pelas crianças na perspectiva da transição para o EF: “Eles (personagens da história) vão crescer. Vai mudar a farda, vai ficar mais grande!”. A perspectiva de crescimento físico das crianças expressa a consciência delas acerca desse processo e das mudanças consequentes do fenômeno da transição, como a conquista de maior autonomia na concretização das ações da rotina de cuidado de si. Isso pode ser exemplificado no exposto por Valter: “Tia, quando eles crescer, eles [os personagens da história] vão tomar banho, vestir a roupa sozinho. Eles não vão mais desenhar com lápis, só com caneta, não vão pintar!”. Tais expectativas parecem coerentes com a posição de Schlossberg (1981, apud FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004, p.28), sobre o fenômeno da transição que também pode ocorrer na dimensão perceptiva do sujeito quando motivada por:

Um acontecimento (ou não acontecimento) que resulta numa mudança nas assunções acerca de si próprio e acerca do mundo, exigindo uma correspondente alteração no comportamento pessoal e nas relações.

As expectativas das crianças sobre as mudanças que poderão ocorrer no novo ano também se referem ao âmbito da estrutura física da sala de aula, assim como dos equipamentos/materiais que passarão a ser usados, como: “Vão mudar de escola, vai ter outras coisas diferentes. Eles (personagens da história) vão mudar de sala”; “[...] as cadeirinhas, as mesas”; “Os brinquedos, os bonecos, as bonecas...”.

Elas expressam preocupação com as boas condições físicas da nova sala do 1º ano, ou seja, com questões de qualidade estética, o que revela que as crianças, independente da classe social, valorizam espaços bem equipados e funcionais, como expresso no diálogo a seguir:

Danilo: Se essa sala [na qual estávamos] não vai ter luz, então na outra sala tem que ter luz!

Vanessa: É claro, né? Senão vai ficar tudo escuro, e se não tivesse ventilador a gente ficava suando e pingava na trefinha e rasgava.

O desejo de encontrar no 1º ano do EF uma sala de atividades agradável - com livros e brinquedos variados e em quantidade suficiente, com material pedagógico, com “alfabeto colado na parede”, com mobiliário e ventilador, provavelmente porque a sala da turma do Infantil V fosse quente no período da tarde -, apresenta-se como recorrente no diálogo com as crianças e retratado no desenho de uma sala feito pela menina Carla.



As crianças expressaram opiniões diversas em relação aos objetos que irão encontrar na nova sala do 1º ano. Ao tratarem desse tema, mostram que constroem opiniões próprias e possuem capacidade de negociar e de explicar o seu ponto de vista diante de opiniões diferentes das outras crianças, como pode ser constatado no diálogo a seguir:

Kaio: Carro, eu não quero carro. [...] tem aqueles carrinhos lá (se referindo aos carrinhos de brinquedo que tem na sala deles).

Valter: Eu gossstooooo!.

Paulo: Valter, não vai ter carrinho, não!

Valter: Aaí, eu gostooo!!!

Paulo: No 1º ano não é pra ter carro! Mas eu trago da minha casa.

Kaio: Só [gosto] se for carro de verdade.

Valter: Eu gosto desse carro aqui. Deixa eu desenhar a marca dele, tá bom? A marca dele eu vou fazer bem aqui. É o *Hot Wheels* que, que eu gosto muito!

Em seguida, Kaio repetiu sua percepção acerca do 1º ano, como um lugar onde não existirão brincadeiras nem brinquedos, sendo contestado por Valter, que estava incomodado com as colocações do colega: “Não vai ter menino grande, pronto! Tia, não vai ter menino grande”, desenhando um menino grande, que, no caso, representava o Kaio – a maior criança da sua turma –, demonstrando preocupação em garantir a existência de carrinhos de brinquedo no ano seguinte. Até perguntou-me se o que ele desenhasse iria acontecer de fato. No geral, as crianças possuem a percepção que, no 1º ano, as oportunidades de brincadeiras diminuem significativamente.

As expressões faciais dos dois personagens da História para Completar proporcionaram a expressão de sentimentos antagônicos de Valter em relação à transição para o EF:

Ele não quer! Porque lá tem tarefa difícil e ele não gosta. Ela quer! Quer porque ela gosta de tarefa difícil. Ela quer, e ele não! Porque ela gosta de tarefa difícil, e gosta que a mãe dela (a) ensine. Faz de conta que tem uma tarefa bem aqui, que tudo é difícil, e na hora que é tudo é fácil, e aí eu faço cada uma, sem a minha mãe! E quando é difícil, não tem como eu saber, eu chamo minha mãe.

Parece que o fato de gostar ou não das tarefas propostas pela professora também está relacionado à ajuda que a criança recebe para a sua realização, assim como ao grau de dificuldade da tarefa. Também Kaio expressa essa relação a partir da sua perspectiva: “Eu também não gosto das tarefas que a tia manda para casa. Porque tem que ler, é difícil, e a minha mãe não tá em casa pra me ajudar!”⁷¹. As “tarefas” emergem como ponto de impasse entre as crianças, quando Valter prontamente defendeu seu ponto de vista: “Ôôô, vocês tão piorando tudo que eu gosto! Porque eu amo a agenda, eu adoro coisa difícil”⁷².

Em suma, as brincadeiras, a aprendizagem da escrita e da leitura e as possibilidades de fazer novas amizades apresentam-se como principais expectativas das crianças em relação ao 1º ano do EF. Já a realização das “tarefas”, assim como a

⁷¹ A sua mãe trabalhava como empregada doméstica e passava muito tempo no trabalho. Kaio e seu irmão ficavam sob a tutela da avó, que relatou não saber ajudá-lo na realização das tarefas.

⁷² Vale registrar que a mãe deste menino concluiu o Ensino Médio e tinha possibilidade de ser muito presente na vida escolar do filho.

possibilidade de ter acesso a brinquedos e oportunidade de brincar, gera algumas controvérsias entre as crianças. Apesar de saberem que essas possibilidades irão diminuir, elas veem a transição para o 1º ano como algo que “vai ser legal”, pois esse fenômeno representa a possibilidade de novas aprendizagens e de crescimento. As expectativas ora apresentadas parecem estar muito relacionadas às experiências na escola e às suas vivências familiares.

As falas das crianças evidenciam que elas possuem clareza do que almejam no 1º ano do EF. Por outro lado, elas demonstram dificuldade de se expressar oralmente quando solicitadas a contarem uma história sobre o seu desenho. Isso foi evidenciado em falas do tipo: “Não tem uma história aqui, não.”; “Uraaa!!! Eu não.”; “Agora, é a vez da Carla”.

É interessante ressaltar que Valter, ao dialogar com as outras crianças do seu grupo na situação da entrevista, consegue formular frases completas e, conseqüentemente, expressa-se com mais clareza – o que era incomum nos dois grupos de crianças entrevistadas. A maioria delas formulavam respostas fragmentadas, ou seja, palavras isoladas e frases incompletas, exigindo a elaboração de perguntas de explicitação para conseguir obter informações mais completas. É importante destacar que essas características do discurso das crianças também foram encontradas na pesquisa Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (2006), que escutou crianças de quatro estados brasileiros (Ceará, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul) sobre a escola que frequentam. Desses estados, o Ceará foi o que apresentou menor variação de tipos de palavras usadas pelas crianças.

Vale lembrar que no dia a dia do Infantil V as expressões orais das crianças são silenciadas. Por exemplo, o tempo que se destina a “roda de conversa” não acontece como indica a sua denominação na rotina; na concretização das atividades de escrita, o diálogo entre as crianças é pouco estimulado, sendo percebido como “mau comportamento” pela professora Laura. Esse fato possui relação direta com o desenvolvimento da oralidade das crianças, o que certamente dificulta a expressão de opiniões, ideias, sentimentos, afetos, desafetos.

Finalizo esta sessão afirmando o direito da criança de viver a infância na escola, que precisa ser garantido por meio de tempos e espaços para as brincadeiras e interações, de aprendizagens diversas e maiores possibilidades de participação delas no cotidiano escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação apontou que as vivências educacionais das crianças na Escola Vida de Criança focam principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita, para o que se destina a maior parte do tempo na escola. Em consequência dessa prioridade, as brincadeiras, as interações, a participação das crianças e as atividades que envolvem outras áreas do conhecimento, como ciências naturais e arte, adquirem pouca relevância no contexto escolar. Assim, a análise empreendida sobre as práticas aponta para o objetivo preparatório da EI, tendo em vista a prevenção do fracasso escolar no EF mediante a antecipação de práticas de escrita, numa perspectiva restrita do próprio processo de alfabetização das crianças.

A análise desse fato à luz do EF de nove anos evidencia que os conhecimentos, as competências e as habilidades anteriormente considerados no currículo como próprios da criança de sete anos, estão sendo, por antecipação, atribuídos à criança de seis anos que está ingressando nessa etapa da educação, e agora, pela “antecipação da antecipação”, que está acontecendo já na EI, esperados da criança de cinco anos. Nessa perspectiva, há articulação curricular da EI com o EF por meio do treino para a aquisição da leitura e da escrita, conhecimentos considerados úteis à escolarização posterior. Essa ideia parece ganhar força na EI com o contexto da obrigatoriedade escolar para crianças da pré-escola. No entanto, de acordo com Campos (2010. p.14):

Não se garante o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para os alunos mais velhos.

Ou seja, tanto a reorganização do EF como a obrigatoriedade de matrícula para uma parte da EI por si só não garantem melhores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. Tais medidas precisariam ser acompanhadas da revisão das propostas pedagógicas em curso, incluindo questões relacionadas ao cuidado e à educação, ao desenvolvimento integral da criança, à democratização do conhecimento e à diversidade de conhecimentos e saberes.

Por sua vez, as brincadeiras e as interações não se constituem elementos de articulação, pois pouco são fomentadas na EI, nem tampouco continuam no EF. Assim, a brincadeira existe na escola por causa das crianças, que resistem às imposições e

constroem as suas culturas de pares brincando. Para que aconteçam com a intensidade e frequência necessárias, as expressões das crianças que se dão por meio das brincadeiras e interações precisam ser acolhidas tanto na EI como no EF, o que deve implicar em continuidade curricular. Para Quinteiro e Carvalho (2012), a pesquisa realizada com crianças de 1ª a 4ª séries do EF de escolas públicas de Florianópolis revelou “o quanto a condição social da criança na escola, especialmente no que se refere ao direito de brincar, encontra-se precária devido às rígidas regras da escola e a introjeção dos valores dos adultos, tais como ver a brincadeira como bagunça ou perda de tempo” (p. 200). Essa conclusão assemelha-se ao que foi constatado na presente pesquisa, sugerindo que essa não é uma situação incomum na escola. O mesmo fato encontrado no EF e na EI indica a necessidade de articulação curricular por meio do delineamento do que é específico de cada etapa – sua identidade formativa (ZABALZA, 1998), como também dos aspectos que são comuns às duas etapas (por exemplo, a brincadeira e interação), tendo como referência a criança, considerando as características do desenvolvimento e da aprendizagem em cada faixa etária (motor, intelectual, afetivo, social) e os seus contextos de vida.

A prática pedagógica parece expressar as perspectivas da professora, da coordenadora pedagógica e da professora, que se assemelham, ao conceber a criança enquanto ser passivo, com poucas possibilidades de ação; e a aprendizagem, como resultado do ensino diretivo, centrado na atuação do adulto. Para elas, a principal função da EI é ensinar a ler e a escrever, tendo em vista a transição da criança para o EF. Isso reproduz e reforça a valorização social da aquisição da leitura e da escrita e provavelmente influencia o fato de também os pais e as crianças terem a aquisição do código escrito como a principal expectativa de aprendizagem. Como esse dado está presente fortemente nas perspectivas dos três segmentos (profissionais da escola, famílias e crianças), é possível levantar a hipótese de que há uma compreensão de que a escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, encerrando sua função no próprio processo de alfabetização. O fato de as famílias não citarem outros tipos de conhecimentos a serem aprendidos pelas crianças na escola denota que as experiências escolares vividas por esse segmento, apesar da diferença geracional, foram semelhantes às dos seus filhos, ou seja, subtende-se que as famílias partem das suas próprias experiências educacionais para expressar o que é melhor para suas proles. Nesse sentido, a escola parece imutável diante de tantas mudanças legais no cenário

educacional brasileiro, evidenciando o fosso entre o que está prescrito nas leis e a realidade.

Em contraposição aos profissionais da escola, como já referido, as crianças evidenciaram forte desejo de vivenciar experiências lúdicas na escola. No entanto, esse desejo da criança não se opõe à brincadeira, ou seja, ler, escrever e brincar se apresentam como experiências muito desejadas por elas. Isso evidencia a necessidade de maior integração das práticas de leitura e escrita com o uso social do código escrito e com as brincadeiras no cotidiano do Infantil V. A dicotomia presente entre brincadeira, interação e aprendizagem só existe para os adultos e pouco sentido faz para as crianças. Esse dado vai ao encontro do estudo longitudinal realizado por Neves (2010) numa turma da EI, acompanhando-a na sua transição para o 1º ano do EF: ela constatou uma variação desses eixos na EI com ênfase nas brincadeiras, e no EF com ênfase na aprendizagem do código escrito. Na presente pesquisa, a falta de integração da brincadeira e da aprendizagem também se fez presente, porém, o que mais preocupa é que a brincadeira não possui espaços e tempos garantidos já na EI.

Nessa perspectiva, é importante ratificar o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CNE/CEB, 2009), tendo em vista a articulação da EI com o EF – a recuperação do caráter lúdico da ação pedagógica nos anos iniciais do EF. Porém torna-se necessário ainda a recuperação desse caráter lúdico desde a Educação Infantil, garantindo certas características comuns ao currículo de ambas as etapas da educação, tais como: a participação na escolha de atividades, tempos e espaços pelas crianças; o trabalho em conjunto; a importância e consideração dos conhecimentos e interesses de aprendizagem das crianças; o estímulo ao espírito investigativo na construção dos conhecimentos; a integração das diversas experiências de aprendizagem; a diversidade de conhecimentos.

Concluo reiterando que a defesa do direito da criança à educação no contexto da matrícula obrigatória na pré-escola e da ampliação do EF, com o ingresso da criança de seis anos, abrangem outros aspectos além da garantia do acesso da criança a espaços coletivos de educação. É preciso também garantir o seu bem-estar, o acesso a conhecimentos diversos e à vivência plena da infância por meio do reconhecimento, no contexto escolar, das brincadeiras e das interações como constituintes das culturas de pares e promotoras do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.; VILHENA, L. **Transição do pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico: que mecanismos utilizados?** Porto: Ed. autor, 2008. 185 p. Disponível em: <HTTP://repositorio.esepf.pt/handle/10000/141>. Acesso em: 12 jul. 2011.

AMARAL, A. C. T. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. **ANPED/GT 07: Educação de Criança de 0 a 6 anos**, 2009.

ARELARO, L. R. G. et al. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. Artigo publicado na **Revista Educação e Pesquisa**: Faculdade de Educação da USP, v. 37, nº1, jan./abr. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 05, de 07 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 04, de 13 de junho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____. Constituição (1998). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos.

BRASIL, CNE/CEB, Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009 – *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Senado, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Editora Porto, 1994.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, M. M. A Educação Infantil como direito. In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Educação Infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. Artigo publicado na **Revista Educação e Pesquisa**: Faculdade de Educação da USP, v. 37, nº1, jan./abr. 2011.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: Desafios à Garantia de Direitos. **ANPED/GT 07: Educação de Criança de 0 a 6 anos**, 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GANDINI, L.; EDWARDS, C.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUAUQUE, E. M.; WALSH, D. J. **Investigação Etnográfica com Crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LINS, S. D.; CRUZ, S. H. V. (Org.). **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L. A. **Pré-escola é não é escola**: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARCELLO, F. de A.; BUJES, M. I. E. Ampliação do Ensino Fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde? Artigo publicado na **Revista Educação e Pesquisa**: Faculdade de Educação da USP, v. 37, nº1, jan./abr. 2011.

MEC/SEF/DPEF/COEDI. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília, 1996.

MEC/SEB/UFRS. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Artigo publicado na **Revista Educação e Pesquisa**: Faculdade de Educação da USP, v. 37, nº1, jan./abr. 2011.

MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação para o Ensino Fundamental**: um estudo de caso. Belo Horizonte, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João (orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, R. Os Efeitos na Educação Infantil do Ensino Fundamental de Nove Anos: um estudo em municípios catarinenses. **ANPED/GT 07: Educação de Criança de 0 a 6 anos**, 2010.

SPODEK, B.; BROWN, P. C. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Portugal: Porto Editora, 1998.

TRINCA, W. (Org.). **Formas de investigação clínica em psicologia**: procedimento de desenhos-estórias. São Paulo: Vetor, 1997.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 14 set. 2011.

WALLON, H. **A Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEREBE, M. J. G.; BRULFERT, J. N. (Org.). **Henri Wallon**: psicologia. São Paulo: Editora Ática, 1986.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. Articulação entre a Educação Infantil e as Séries Iniciais: transversalidade e transições. **Congresso Internacional sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas**. Futura Eventos, 2007.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada (famílias)

1. Qual a sua relação parental com a criança?
2. O que pensa sobre criança?
3. Como vê a função da EI? (Por que o seu filho vai à escola?/ O que acha que deve acontecer na EI?)
4. Como vê a função do EF (o que espera do 1º ano do EF?/ o que acha que deve acontecer no EF?)
5. Recebeu alguma orientação da escola sobre a transição/passagem da criança para o EF?
6. O que acha que o seu filho pensa/sente sobre esse momento de transição (expectativas, receios)? Ele já demonstrou algo sobre isso?

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada (grupo gestor)

1. O que pensa sobre criança?
2. Como você percebe a função da EI?
3. Como você percebe a função do EF?
4. Como a Proposta Pedagógica da instituição foi elaborada?
5. Na Proposta Pedagógica existe alguma orientação sobre as ações de ATC?
6. São organizados momentos para a discussão de documentos referentes à EI?
7. Como é organizado o momento do planejamento?
8. Qual o suporte dado à professora do Infantil 5?
9. Como você percebe a fase de transição da criança da EI para o EF?
10. Quais as ações de articulação entre etapas desenvolvidas pela escola para facilitar a transição da criança da EI para o EF? Considera-as importantes? Por quê?
11. Quais os elementos da EI que considera relevante continuar nas séries iniciais do EF?

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada (professora)

1. Qual o tempo de experiência como professora na PMF?
2. Por que está lotada na EI?
3. O que pensa sobre criança?
4. Como você percebe a função da EI?
5. Como você percebe a função do EF?
6. Considera a Proposta Pedagógica da Escola na prática?
7. Participou de alguma reunião de discussão e elaboração da Proposta Pedagógica?
8. Quais os documentos legais e regulamentadores da EI que você conhece?
9. Recebe acompanhamento pedagógico do grupo gestor da escola, da equipe de acompanhamento da SER II e da SME/COEI? (Caso a resposta seja sim, fazer a pergunta posterior).
10. No acompanhamento pedagógico, você já recebeu alguma orientação sobre como desenvolver ações de articulação, transição e continuidade?
11. Como você percebe a fase de transição da criança da EI para o EF?
12. Quais as ações desenvolvidas pela escola para facilitar a transição da criança da EI para o EF? Considera importante? Por quê?
13. Quais os elementos da EI que considera relevante continuar nas séries iniciais do EF?

APÊNDICE D - Roteiro das Histórias para Completar

Bloco 1: Crianças que possuem vontade de ir para o 1º ano do EF

1) Renato é uma criança que vai para a escola todos os dias. Ele está no Infantil 5 e gosta muito da sua turma/escola. Quando chegar ao final do ano, Renato vai para o 1º ano. Ele já sabe que tem que ir para outra turma, vai mudar de sala, de professora. Ele tem muita vontade de ir para o 1º ano.

- Por que o Renato quer ir para o 1º ano?
- Por que você acha isso?
- O que vai ter no 1º ano que o Renato vai gostar?
- O que ele vai aprender na outra série?

2) Era uma vez um menino chamado Renato que estuda no pré-escolar e lá ele tem muitos colegas. Só que Renato também possui um outro amigo, chamado Davi, que mora em sua rua e estuda em outra escola, que é a escola dos meninos grandes. Davi contou a Renato como era a sua escola. Agora, vamos ajudar o Renato a conhecer a nova escola.

- Vamos perguntar ao Renato o que ele acha da escola dos meninos grandes?
- Como você acha que será a nova escola?
- O que você acha que vai ter lá?

3) Luiz é um menino que adora soltar pipa, brincar de carrinho, jogar bola, correr, andar de bicicleta. Tudo isso é muito legal. Também gostava de fazer todas essas brincadeiras com os amigos da sua rua. O lugar onde Luiz mora é muito legal. Já na escola, estudava de manhã, muito cedo, por isso às vezes tinha sono e ficava na rede de um lado para outro, mas, mesmo assim, Luiz não dava trabalho para ir à escola. Dava um pulo da rede, vestia sua roupa e logo saía. Sua mãe ficava curiosa para saber o que tinha na escola que o seu filho tanto gostava.

- Vamos dizer para a mãe do Luis por que ele gosta tanto da escola em que estuda?
- O que você acha que tem nessa escola?

Bloco 2: Crianças que não demonstram vontade em ir para o 1º ano do EF

4) André vai para a escola mas ele não gosta, ele só vai porque sua mãe diz que ele “tem que ir”. Sua irmã chamada Laura estuda em outra escola perto da escola do André. Às vezes, sem sua mãe saber, André não vai para a escola e prefere ficar na escola da irmã (ou na rua).

- Por que será que o Renato prefere ir para a escola da irmã?
- Por que você acha isso?
- O que há nessa escola que o atrai para lá?

5) Laura faz o Infantil 5 e está bem perto de terminar o ano. Ela sabe que logo, logo vai ter que ir para outra escola/turma estudar no Ensino Fundamental. Acontece que ela não quer mudar de escola/turma.

- Por que Laura prefere ficar na escola dela?
- Por que você acha isso?
- O que será que tem na escola dela?

6) Era uma vez dois irmãos chamados Renato e Laura. Eles estudavam na mesma escola onde só havia a Educação Infantil. O final do ano estava chegando, e Renato já sabia que tinha que mudar para outra escola que tivesse o 1º ano do EF. Sua irmãzinha vai permanecer na mesma escola, pois ainda é muito pequena para ir para a escola das crianças maiores. Renato não está gostando nada, nada disso!

- Por que será que Renato não quer ir para outra escola?
- O que vocês acham que Renato vai encontrar na outra escola?
- Como será a professora do 1º ano?
- O que ele vai aprender na outra escola?

APÊNDICE E: Questionário para a professora e grupo gestor

NOME: _____

DATA: ____/____/____

1. Ano de ingresso na Rede Municipal de Ensino: _____
 - 1.1. Substituta/ contrato temporário ()
 - 1.2. Efetiva/ estatutária ()

2. Do tempo total de serviço público na PMF, há quantos anos trabalha na EI?

3. Há quantos anos trabalha na EMEIF Maria Alice?

4. Qual o seu cargo de origem (concurso)?
 - 4.1. Supervisor Educacional ()
 - 4.2. Orientador Educacional ()
 - 4.3. Técnico em Educação ()
 - 4.4. Professora polivalente ()
 - 4.5. Professora de área específica ()Área do conhecimento:

5. Qual a sua atual função ou cargo na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza?
 - 5.1. O mesmo cargo/função do concurso de origem ()
 - 5.2. Coordenação Pedagógica ()
 - 5.3. Direção Escolar ()

6. Caso exerça ou já exerceu a função de coordenadora pedagógica, em quais etapas da Educação Básica atua ou atuou?
 - 6.1. Educação Infantil () Ano _____ a _____
 - 6.2. Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano () Ano _____ a _____
 - 6.3. Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano () Ano _____ a _____
 - 6.4. Ensino Médio () Ano _____ a _____

7. O que a levou a atuar profissionalmente na Educação Infantil?

8. Sobre a formação inicial:
 - 8.1. Qual a sua formação inicial?

 - 8.2. Por qual instituição se graduou?

 - 8.3. Quando foi a sua graduação?

9. Possui outros cursos?

9.1. () Não

9.2. () Sim

9.2.1. () Especialização _____

Instituição _____

Área: _____

Ano de conclusão: _____

9.2.2. () Mestrado _____

Instituição _____

Área: _____

Ano de conclusão: _____

9.2.3. () Doutorado _____

Instituição _____

Área: _____

Ano de conclusão: _____

10. cursou alguma disciplina específica da Educação Infantil no(s) curso(s) acima selecionado(s)? Caso sim, qual o nome da disciplina e do curso?

11. Participou de algum curso de formação continuada oferecido pela PMF? Caso sua resposta seja “sim”, registre o nome do (s) curso(s) e o ano que participou.

11.1. _____ ano _____

11.2. _____ ano _____

11.3. _____ ano _____

11.4. _____ ano _____

11.5. _____ ano _____

12. Sobre o acompanhamento pedagógico:

12.1. Recebe acompanhamento pedagógico do grupo gestor da escola?

() Sim

() Não

Caso sua resposta seja “sim”, em quais aspectos você recebe apoio?

12.2. Recebe acompanhamento pedagógico da equipe de Educação Infantil da SER II?

() Sim

() Não

Caso sua resposta seja “sim”, em quais aspectos você recebe apoio?

12.3. Recebe acompanhamento pedagógico da SME/COEI?

Sim

Não

Caso sua resposta seja “sim”, em quais aspectos você recebe apoio?

13. No acompanhamento pedagógico, você já recebeu alguma orientação sobre como desenvolver ações de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

Sim

Não

Caso sua resposta seja “sim”, em que consistiu essa orientação?

APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido para a escola

Prezado (a) Diretor (a),

Na oportunidade, pedimos a autorização para a realização da pesquisa “Articulação, transição e continuidade entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental: uma experiência numa escola pública municipal de Fortaleza”, nesta unidade de ensino.

O objetivo dessa pesquisa é investigar as estratégias de articulação curricular utilizadas pela escola no último ano da Educação Infantil, tendo em vista a continuidade da formação da criança na sua transição para o 1º ano do Ensino Fundamental e as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre esse processo.

Essa pesquisa pode contribuir para uma maior compreensão acerca de como ocorre na escola a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O entendimento de como as ações de articulação são realizadas na escola pode, também, contribuir para um redimensionamento do atendimento educacional destinado às crianças numa perspectiva de maior integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A referida pesquisa terá como sujeitos: uma professora do Infantil 5, o grupo gestor, as crianças e suas famílias. As crianças serão envolvidas em atividades específicas como Histórias para Completar e Desenhos com Histórias, os quais possuem o intuito de facilitar a apreensão de suas perspectivas sobre a sua transição para o 1º ano do Ensino Fundamental. Já os demais sujeitos da pesquisa serão entrevistados. Além dos procedimentos citados, serão realizadas observações na sala do Infantil 5 e em momentos de reunião com os pais e planejamento das professoras, com o foco no objeto de estudo acima citado. Será solicitado o consentimento de cada sujeito envolvido na pesquisa e, no caso das crianças, a autorização de seus pais. Os dados obtidos de acordo com o seu consentimento poderão ser utilizados como fonte de dados para análise na pesquisa, sob a coordenação da Profª. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Ressalto que a identidade dos participantes da pesquisa, nome da instituição serão mantidos em sigilo. Ressalto ainda que, a participação de sua escola não incide em nenhum risco, nem despesas para os envolvidos.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a coordenadora da pesquisa através do e-mail silviavc@uol.com.br, com a comissão de ética da UFC, através do telefone (85)33668338, e com a pesquisadora, a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Izabel Maciel Monteiro Lima pelo telefone (85)87712410 ou e-mail izabelsedas@yahoo.com.br.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa participação, agradecemos antecipadamente.

Fortaleza, _____ de _____ de 2011.

Nome da escola: _____

Nome do (a) diretor (a) da escola: _____

Assinatura do (a) diretor (a) da escola: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido para a coordenadora pedagógica

Prezada Coordenadora,

Na oportunidade, pedimos a autorização para a realização da pesquisa “Articulação, transição e continuidade entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental: uma experiência na escola pública municipal de Fortaleza”, nesta unidade de ensino.

O objetivo dessa pesquisa é investigar as estratégias de articulação curricular utilizadas pela escola no último ano da Educação Infantil, tendo em vista a continuidade da formação da criança na sua transição para o 1º ano do Ensino Fundamental e as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre esse processo.

Essa pesquisa pode contribuir para uma maior compreensão acerca de como ocorre na escola a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O entendimento de como as ações de articulação são realizadas na escola pode, também, contribuir para um redimensionamento do atendimento educacional destinado às crianças numa perspectiva de maior integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A referida pesquisa terá como sujeitos: uma professora do Infantil 5, o grupo gestor, as crianças e suas famílias. As crianças serão envolvidas em atividades específicas como Histórias para Completar e Desenhos com Histórias, os quais possuem o intuito de facilitar a apreensão de suas perspectivas sobre a sua transição para o 1º ano do Ensino Fundamental. Já os demais sujeitos da pesquisa serão entrevistados. Além dos procedimentos citados, serão realizadas observações na sala do Infantil 5 e em momentos de reunião com os pais e planejamento das professoras, com o foco no objeto de estudo acima citado. Será solicitado o consentimento de cada sujeito envolvido na pesquisa e, no caso das crianças, a autorização de seus pais. Os dados obtidos de acordo com o seu consentimento poderão ser utilizados como fonte de dados para análise na pesquisa, sob a coordenação da Profª. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Ressalto que a identidade dos participantes da pesquisa, nome da instituição serão mantidos em sigilo. Ressalto ainda que, a sua participação não incide em nenhum risco, nem despesas para os envolvidos.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a coordenadora da pesquisa através do e-mail silviavc@uol.com.br, com a comissão de ética da UFC, através do telefone (85)33668338, e com a pesquisadora, a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Izabel Maciel Monteiro Lima pelo telefone (85)87712410 ou e-mail izabelsedas@yahoo.com.br.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa participação, agradecemos antecipadamente.

Fortaleza, _____ de _____ de 2011.

Nome da escola: _____

Nome do (a) Coordenadora (a) Pedagógica (a): _____

Assinatura do (a) Coordenadora (a) Pedagógica (a): _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE H - Termo de consentimento livre e esclarecido para a Professora

Prezada Professora,

Na oportunidade, pedimos a autorização para a realização da pesquisa “Articulação, transição e continuidade entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental: uma experiência na escola pública municipal de Fortaleza”, na sua sala de aula.

O objetivo dessa pesquisa é investigar as estratégias de articulação curricular utilizadas pela escola no último ano da Educação Infantil, tendo em vista a continuidade da formação da criança na sua transição para o 1º ano do Ensino Fundamental e as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre esse processo.

Essa pesquisa pode contribuir para uma maior compreensão acerca de como ocorre na escola a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O entendimento de como as ações de articulação são realizadas na escola pode, também, contribuir para um redimensionamento do atendimento educacional destinado às crianças numa perspectiva de maior integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A referida pesquisa terá como sujeitos: uma professora do Infantil 5, o grupo gestor, as crianças e suas famílias. As crianças serão envolvidas em atividades específicas como Histórias para Completar e Desenhos com Histórias, os quais possuem o intuito de facilitar a apreensão de suas perspectivas sobre a sua transição para o 1º ano do Ensino Fundamental. Já os demais sujeitos da pesquisa serão entrevistados. Além dos procedimentos citados, serão realizadas observações na sala do Infantil 5 e em momentos de reunião com os pais e planejamento das professoras, com o foco no objeto de estudo acima citado. Será solicitado o consentimento de cada sujeito envolvido na pesquisa e, no caso das crianças, a autorização de seus pais. Os dados obtidos de acordo com o seu consentimento poderão ser utilizados como fonte de dados para análise na pesquisa, sob a coordenação da Profª. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Ressalto que a identidade dos participantes da pesquisa, nome da instituição serão mantidos em sigilo. Ressalto ainda que, a sua participação não incide em nenhum risco, nem despesas para os envolvidos.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a coordenadora da pesquisa através do e-mail silviavc@uol.com.br, com a comissão de ética da UFC, através do telefone (85)33668338, e com a pesquisadora, a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Izabel Maciel Monteiro Lima pelo telefone (85)87712410 ou e-mail izabelsedas@yahoo.com.br.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa participação, agradecemos antecipadamente.

Fortaleza, _____ de _____ de 2011.

Nome da Escola: _____

Nome da Professora: _____

Assinatura da Professora: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE I - Termo de consentimento livre e esclarecido para os Pais

Srs. Pais,

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo conhecer as ações de articulação, transição e continuidade que são desenvolvidas pela escola junto às crianças e suas famílias.

Esse trabalho pode contribuir para uma maior compreensão acerca do que ocorre na escola quando as crianças da Educação Infantil estão perto de mudar de ano, quando irão para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Para atingir o objetivo, pretendemos fazer observações na escola e entrevistas com a diretora, a coordenadora pedagógica, a professora e os familiares das crianças. Em relação às crianças, vamos pedir que elas nos falem das suas ideias sobre a sua passagem para o Ensino Fundamental, usando Histórias para completar e Desenhos com Histórias. Inicialmente, estão previstos dois encontros com cada grupo de crianças e em cada momento desses será filmado e fotografado. Ninguém precisará pagar nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora.

Gostaria que o (a) senhor (a) permitisse que seu filho participasse dessa pesquisa e também que nos recebesse em sua casa para que possamos também entrevistar o (a) senhor (a), no dia e horário em que o (a) senhor (a) marcar. A entrevista terá a duração de 30 minutos e terá como tema as suas opiniões e as de seu filho sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Caso o senhor concorde com a sua participação e a de seu filho nesta pesquisa, por favor, assine este documento que tem duas cópias: uma ficará com o senhor e a outra com as pesquisadoras.

Esclarecemos que: 1º) o senhor pode aceitar ou não a participação do seu filho; 2º) caso o senhor aceite, o seu filho não correrá nenhum risco nem será prejudicado nos estudos por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos dessa pesquisa, o nome da escola e o nome do (a) seu (sua) filho (a) será mantido em segredo; 4º) caso o (a) senhor (a) ou o (a) seu (sua) filho (a) desista de participar no meio da pesquisa, nenhum dos dois será prejudicado; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) o senhor só assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a coordenadora da pesquisa através do e-mail silviavc@uol.com.br, com a comissão de ética da UFC, através do telefone (85)33668338, e com a pesquisadora, a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Izabel Maciel Monteiro Lima pelo telefone (85)87712410 ou e-mail izabelsedas@yahoo.com.br.

Caso o senhor queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará pelo telefone (85) 33668338.

Fortaleza, ____ de _____ de 2011

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Assinatura do responsável pela criança: _____

Nome da Testemunha: _____

Assinatura da Testemunha: _____

Assinatura da pesquisadora: _____