



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RAYSA DE CARVALHO SILVA

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DAS
CRIANÇAS

Salvador
2014

RAYSA DE CARVALHO SILVA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DAS
CRIANÇAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Ms. Marlene Oliveira dos Santos

Salvador
2014

RAYSA DE CARVALHO SILVA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DAS
CRIANÇAS**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia,
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____ de _____ de 2014.

Marlene Oliveira dos Santos – Orientadora: _____

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia

Paulo Roberto Holanda Gurgel _____

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Universidade Federal da Bahia

Heloísa Helena Tourinho Monteiro _____

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas bênçãos concedidas, pelo cuidado e proteção.

Ao meu super pai por ter como prioridade a minha educação e sempre me incentivar.

A minha super mãe e amiga pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

A melhor irmã por ser quem ela é e sempre me encher de felicidade.

Ao meu noivo pelo incentivo a minha carreira e por tantas impressões durante esses quatro anos.

Aos meus amiCãos pelo carinho sem medidas.

As minhas verdadeiras amigas que sempre viveram comigo todos os sentimentos possíveis que a faculdade nos ofereceu, vocês são umas amoras.

Aos meus tios e primos que sempre estiveram torcendo pelo meu sucesso.

Ao PET Licenciatura em Pedagogia e, em especial, ao prof. Paulo Gurgel por todas as experiências e conhecimentos que me permitiu vivenciar.

As colegas que participaram dessa jornada.

A minha orientadora prof^a Marlene Oliveira dos Santos pelo seu profissionalismo e por suas preciosas contribuições.

“Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis:
ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores;
cuidados e atenção; seriedade e riso”.

Sônia Kramer (2007)

RESUMO

A partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as crianças de seis anos passaram a fazer, legalmente, parte dessa etapa da Educação Básica. Muitas dessas crianças que estão ingressando no Ensino Fundamental tiveram a oportunidade de estudar na pré-escola. Diante disso, esse trabalho busca evidenciar o ponto de vista de cinco crianças de uma escola municipal da cidade de Salvador sobre a transição delas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como o da professora do grupo de crianças mencionado. Entre os principais autores utilizados nesse trabalho estão Sônia Kramer (2002, 2007, 2011 e 2010), Tizuko Kishimoto (2010 e 2011) e Silvia Cruz (2008). Apresenta, ainda, as leis e orientações que fazem referência a essa ampliação e a nova idade que integra o Ensino Fundamental. A metodologia desse trabalho consiste em uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Foi formulada uma dinâmica específica para ser realizada com as crianças onde, através das informações levantadas, foi possível compreender como elas vivenciaram esse momento de transição. Já a professora desse grupo de crianças participou de uma entrevista semi-estruturada onde evidenciou o seu posicionamento em relação a esse momento de transição vivenciado pelas crianças. Os resultados evidenciam a necessidade de uma maior reflexão sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de maneira que permita a elas uma continuação do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagens sem rupturas tão drásticas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Criança. Transição.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Organização espacial do ambiente interno.....	62
Figura 2	Uso das tecnologias de informação e comunicação.....	65
Figura 3	Práticas de higiene e alimentação desenvolvidas na escola.....	67
Figura 4	Atividades no espaço externo à sala de aula.....	69
Figura 5	Atividades desenvolvidas na sala de aula.....	75

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOTAÇÕES SOBRE O MARCO LEGAL, ORIENTAÇÕES E RESULTADOS DE PESQUISAS.....	14
3	A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL.....	37
3.1	QUEM É A CRIANÇA DE SEIS ANOS: ALGUMAS REFLEXÕES DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS.....	42
4	UMA PESQUISA DE CAMPO.....	49
4.1	AS CRIANÇAS NA PESQUISA.....	52
5	A VOZ DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA.....	58
5.1	A VOZ DAS CRIANÇAS: ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DO AMBIENTE INTERNO.....	62
5.2	A VOZ DAS CRIANÇAS: O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	64
5.3	A VOZ DAS CRIANÇAS: PRÁTICAS DE HIGIENE E ALIMENTAÇÃO DESENVOLVIDAS NA ESCOLA.....	66
5.4	A VOZ DAS CRIANÇAS: ATIVIDADES NO ESPAÇO EXTERNO À SALA DE AULA.....	69
5.5	A VOZ DAS CRIANÇAS: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA.....	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS.....	83
	APÊNDICE.....	88

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos começou a ser discutida aqui no Brasil em 2004. Apesar disso, o Plano Nacional de Educação já havia sinalizado em uma de suas metas a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos. De acordo com o PNE¹, a implantação progressiva dessa nova constituição do EF com a inclusão das crianças de seis anos de idade tem duas intenções: o oferecimento de oportunidades maiores de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e a garantia de que, com o ingresso mais cedo dessas crianças no sistema de ensino elas possam prosseguir nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. Diante dessas e outras questões ficou instituído que até o ano de 2010, todas as escolas deveriam acolher no primeiro ano do EF as crianças com seis anos completados até o dia 31 de março.

Durante o processo de aprendizagem, em sua vida escolar, a criança tem a sua trajetória marcada por um momento de transição: a passagem da Educação Infantil (EI) para o EF. Existem crianças que ao ingressar no EF terão a sua primeira experiência escolar e outras que já tiveram a experiência da creche e/ou da pré-escola. Independente da situação em que a criança se encontre, é necessário que ela possa vivenciar novas aprendizagens. Por isso, educadores e gestores devem agir de maneira planejada e orientada por diretrizes para o atendimento integral da criança, considerando o perfil das mesmas e a necessidade de uma reestruturação do currículo do EF, agora, de nove anos.

Acredito que o período que corresponde à passagem da criança da EI para o EF é de extrema importância e deve ser entendido em toda a sua complexidade. Pois, mesmos que as crianças estejam em etapas diferentes, continuam sendo crianças. Muitas vezes os modelos adotados em turmas do EF se distanciam de maneira negativa das experiências proporcionadas às crianças durante a EI.

Durante dois anos acompanhei uma turma de crianças que passaram do Grupo 5, em 2012, para o primeiro ano, em 2013. Ainda que algumas crianças do grupo tenham sido transferidas para outras escolas, e outras tenham integrado o grupo vindo de escolas diferentes, todas passaram por esse momento de transição. Por estar próxima a elas presenciei as suas alegrias, angústias e frustrações. E o pior, presenciei o conformismo da maioria delas frente ao novo modelo de escola que lhes era apresentado.

¹ Lei 10. 172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental.

Diante das reflexões aqui postas, o meu problema se configura da seguinte forma: como cinco crianças de uma escola municipal da cidade de Salvador compreendem a sua passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Para tanto, delineei como objetivo geral discutir o processo de transição da EI para o EF a partir do ponto de vista desse grupo de crianças e como objetivos específicos:

- compreender como se processam as mudanças no Ensino Fundamental com a chegada das crianças de seis anos.
- evidenciar o ponto de vista de um grupo de crianças sobre o momento de sua transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
- compreender como a professora desse grupo de crianças percebe/dimensiona o momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na sua prática.

Para atingir esses objetivos torna-se necessário um aporte teórico que me permita analisar as informações trazidas pelas crianças e professora. Além disso, preciso constatar como essas mudanças se processam, ao menos em termos legais. Portanto, trago a reflexão de alguns autores que se dispuseram a refletir sobre a criança, a infância, EI e EF de nove anos. Sônia Kramer (2002, 2007, 2011 e 2010) e Tizuko Kishimoto (2010 e 2011) para falar da criança e Silvia Cruz (2008) fazendo referência às especificidades e à importância da realização de pesquisas com crianças. Apresento, ainda, as leis e orientações que fazem referência a essa ampliação e a nova idade que integra o Ensino Fundamental.

Como metodologia, optei em realizar uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. A pesquisa de campo, realizada na escola, foi facilitada pelo fato de eu já estar convivendo com a turma de primeiro ano do EF por intermédio do estágio extracurricular. Tendo uma abordagem qualitativa, essa pesquisa levou em consideração fatores como a necessidade de ter o ambiente natural como fonte direta de dados, valorizar a perspectiva dos participantes, analisar as informações de uma maneira indutiva e valorizar todo o processo de pesquisa (BODGAN; BIKLEN apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, alguns cuidados precisaram ser considerados. Um deles consiste na própria ação da pesquisa. Para isso, planejei uma dinâmica diferenciada onde as crianças puderam expor as suas opiniões sobre a sua transição da EI para o EF através da análise de algumas imagens sobre a escola e as atividades desenvolvidas com as crianças. A professora, por também fazer parte dessa transição, também participou da pesquisa por meio de entrevista semi-estruturada. Todas as informações levantadas foram consideradas e analisadas.

Esse trabalho está dividido em seis capítulos, incluindo essa introdução. No capítulo 2 intitulado *Transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: anotações sobre o marco legal, orientações e resultados de pesquisas*, busco considerar as leis que fazem referência ao EF de nove anos, bem como os materiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) para orientação da sua implementação. Acreditei ser importante também trazer publicações de outros autores que se dispuseram a falar dessa mudança no EF e suas implicações.

No capítulo 3, intitulado *A relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*, busco descrever essas duas etapas da Educação Básica e analisar as suas possíveis relações. Por considerar necessário falar sobre essa nova idade que integra, oficialmente, o EF, acrescento ainda um subtópico intitulado *Quem é a criança de seis anos: algumas reflexões de acordo com os documentos*. Nele evidencio como os documentos se referem à criança de seis anos.

O capítulo 4 foi dedicado à metodologia. Intitulado como *Uma pesquisa de campo*, nele defino o tipo de pesquisa e o método de investigação utilizado durante a pesquisa e, também, como ela foi desenvolvida. Acrescento, ainda, um subtópico intitulado *As crianças na pesquisa*. Nele ressalto que a pesquisa com crianças possui suas especificidades e demonstro como as considerei durante a minha pesquisa.

O capítulo seguinte, intitulado *A voz das crianças e da professora*, foi dedicado a análise das informações trazidas pelas crianças e pela professora. Considero primeiro as contribuições trazidas pela professora durante a entrevista e em seguida o ponto de vista das crianças quanto a sua transição da EI para o EF. Divido a análise da fala das crianças em cinco blocos de análise, são eles: *a voz das crianças: organização espacial do ambiente interno; a voz das crianças: o uso das tecnologias de informação e comunicação; a voz das crianças: práticas de higiene e alimentação desenvolvidas na escola; a voz das crianças: atividades no espaço externo à sala de aula e a voz das crianças: atividades desenvolvidas na sala de aula*. Esses blocos de análise fazem referência às imagens utilizadas durante a dinâmica, o que permitiu uma melhor compreensão de como as crianças percebiam a passagem da EI para o EF.

O último capítulo é destinado às considerações finais. Sem pretensão de encerrar as minhas inquietações, nele exponho as minhas reflexões a respeito desse momento de transição e também sobre a experiência que vivi através da pesquisa com as crianças e a professora.

Sendo assim, considero que o presente trabalho aborda um tema polêmico e necessário de ser analisado. Pois, a grande maioria das crianças passará por esse momento durante a sua trajetória escolar. Como profissionais da educação, devemos estar atentos a essa e outras questões de maneira que possamos garantir as nossas crianças um processo de ensino e aprendizagem satisfatório. Além disso, lembrar que estamos trabalhando não só com estudantes, mas com crianças e cidadãos.

2 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOTAÇÕES SOBRE O MARCO LEGAL, ORIENTAÇÕES E RESULTADOS DE PESQUISAS

O direito da criança à educação é um tema discutido em todo o mundo. A Constituição Federal (CF) no seu capítulo III, seção I, do art. 205 ao art. 214, trata da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Tratando da educação de uma maneira geral, garante que essa tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para exercer a cidadania e se qualificar para o trabalho. Através desses artigos a CF faz referência aos princípios nos quais o ensino deve ser ministrado; a organização das universidades; o dever do Estado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória gratuita, dos quatro aos dezessete anos, progressiva universalização do ensino médio gratuito, atendimento especializado para pessoas com necessidades educativas especiais, EI até os cinco anos de idade, entre outros aspectos. Aponta ainda para a criação de conteúdos mínimos para o EF regular a fim de criar uma base nacional comum, respeitando os valores culturais e artísticos de cada região do país. Segue relatando que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em um regime de colaboração, organizarão seus sistemas de ensino. Faz referência aos recursos públicos destinados à educação e conclui essa seção destinada à educação afirmando que o Plano Nacional de Educação, estabelecido por lei, com duração de dez anos, terá como objetivo a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, a definição de objetivos, diretrizes, metas e estratégias que assegurem a manutenção e desenvolvimento do ensino por meio de ações integradas dos poderes públicos.

Outro amparo legal que garante o direito da criança à educação encontra-se na Convenção sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990), que foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989. No ano seguinte, essa convenção foi oficializada como lei internacional. No Brasil, foi aprovada pelo Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990 e promulgada pelo Decreto 99.710 de 21 de novembro de 1990. Essa convenção é considerada o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Isso porque, 193 países já a ratificaram e apenas os Estados Unidos e a Somália assinaram formalmente o documento, mas ainda não a ratificaram. Quanto à educação, a Convenção reafirma, em seus artigos 28 e 29, o compromisso dos Estados com a sua oferta gratuita e a garantia do desenvolvimento da criança em seus mais variados aspectos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990 é outro documento que faz referência aos direitos da criança, o que inclui a educação. De acordo com Digiácomo e Digiácomo (2010), o ECA é um das leis mais avançadas entre as que são dedicadas à garantia dos direitos da população infanto-juvenil. Internacionalmente reconhecido, o ECA apresenta disposições que mesmo revolucionárias em alguns aspectos ainda hoje são, infelizmente, desconhecidas por grande parte da população, quando não descumpridas por muitos administradores públicos que não priorizam a proteção integral da criança e do adolescente. No que diz respeito à educação, em seu capítulo IV, do art. 53 ao art. 59, o ECA reafirma o direito da criança e do adolescente à educação pública e gratuita. Garante a oferta de creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade², e o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social das crianças e dos adolescentes, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura durante o processo educacional.

A ampliação do EF também é amparada legalmente por leis, resoluções e pareceres que serão aqui apresentados. A LDBEN (1996) já havia sinalizado, no ano de sua promulgação, o ensino obrigatório de nove anos quando, em seu art. 87, § 3º, inciso I, destaca a matrícula de todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental. A Lei 11.114/05 altera esse e outros artigos com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Em seguida a Lei 11.274/06 altera a LDBEN (1996) ampliando o EF para nove anos de duração com a matrícula das crianças de seis anos e estabelecendo o prazo de até 2010 para a implantação da obrigatoriedade.

De maneira semelhante, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 dá uma nova redação ao inciso I do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Em seguida, o Plano Nacional de Educação³ (2010) em uma de suas metas afirma a universalização do EF de nove anos para toda a população com idade de seis a quatorze anos e o objetivo de que 95% desses estudantes concluíssem seus estudos na idade recomendada.

Até o ano de 2008 o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu algumas diretrizes e orientações para a reorganização do EF através da Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que define normas nacionais para a ampliação do EF para nove anos de duração, e de alguns

² A faixa etária da EI estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é de zero a cinco anos.

³ Meta 2.

pareceres. São eles: Parecer CNE/CEB nº 24/2004 apresentando estudos que visam estabelecer normas nacionais para a ampliação do EF; o Parecer CNE/CEB nº 6/2005 reexaminando o Parecer CNE/CEB nº 24/2004 tendo em vista o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do EF; o Parecer CNE/CEB nº 18/2005 apresentando orientações para a matrícula das crianças com seis anos de idade no EF obrigatório, atendendo à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96; o Parecer CNE/CEB nº 39/2006 apresentando uma consulta referente a algumas situações relativas à matrícula de crianças com seis anos no EF; o Parecer CNE/CEB nº 41/2006 apresentando uma consulta sobre a interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006; o Parecer CNE/CEB nº 45/2006 apresentando uma consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006 e quanto à maneira de trabalhar nas séries iniciais do EF; o Parecer CNE/CEB nº 5/2007 apresentando uma consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006; o Parecer CNE/CEB nº 7/2007 reexaminando o Parecer CNE/CEB nº 5/2007; e o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 que:

reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca princípios essenciais para a avaliação. (BRASIL, 2009, p. 8).

Como já vimos, a Educação Básica é um direito assegurado por lei e, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), um dos fundamentos para o projeto de Nação que estamos construindo. Essas diretrizes buscam estabelecer uma base nacional comum visando a orientação, a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, tendo como objetivo:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (ibid., 2010).

No título VI as referidas diretrizes tratam sobre a organização da Educação Básica destacando a necessidade de articulação entre as suas etapas de modo que assegure aos educandos a continuidade de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento sem possíveis tensões ou rupturas. Enfatiza ainda a inseparabilidade entre o cuidar e o educar considerando que esta deve ser uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pelas escolas. No capítulo I desse mesmo título é descrito as etapas da Educação Básica e suas especificidades já considerando o EF com nove anos de duração.

Já que agora o EF incorpora as crianças de seis anos que, até então, pertenciam à EI, devemos considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são também fonte de informações relevantes para a revisão da Proposta Pedagógica do EF. Isso porque apresenta orientações para o trabalho com as crianças levantando pontos que devem ser considerados também na educação das crianças com seis anos já no EF. Fixadas através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as DCNEI articulam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas na EI. Traz uma definição de EI, criança, currículo e proposta pedagógica que embasará os assuntos que serão abordados posteriormente. Diante disso, traz a concepção de EI caracterizando a forma de matrícula, faixa etária atendida e jornada. Apresenta os princípios éticos, políticos e estéticos que devem estar presentes na proposta pedagógica, para posteriormente afirmar que essa deve garantir que as instituições de EI cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. Para isso apresenta objetivos para essa proposta pedagógica assim como a garantia do respeito à diversidade étnica e social. Ao falar de avaliação, as DCNEI afirmam que essa não deve ter o objetivo de seleção, promoção ou classificação afirmando a necessidade das instituições de EI avaliarem a partir de procedimentos que visem o acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças. As DCNEI ainda apontam que:

na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 30).

O documento encerra falando sobre a implementação das DCNEI pelo Ministério da Educação (MEC) e relatando como se realizou o processo de concepção e elaboração dessas diretrizes. As DCNEI, articulando-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, agrupam princípios, fundamentos e procedimentos determinados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para a orientação de políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de EI. Durante todo o processo que resulta na proposta pedagógica e curricular de uma instituição de EI a legislação estadual e municipal referente ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema devem também ser consideradas. Diante disso, reitero a importância das diretrizes para o trabalho com as crianças de seis anos, agora no EF.

Dito isso, vale lembrar que a oferta da Educação Infantil e das séries iniciais do EF, de acordo com LDBEN (BRASIL, 1996), em seu art. 11, é de responsabilidade direta do município, que contará com a colaboração do Governo Federal e do Estado. Lembrando que:

a autonomia dos municípios para organizar e normatizar sistemas próprios de ensino propicia uma diversidade de situações, levando-os a condutas políticas diferenciadas com relação às regulações produzidas nas diversas instâncias do governo federal. Orientados, portanto, por um relativo grau de flexibilidade na condução de suas políticas, os municípios produzem estratégias diferenciadas, informadas pelas lógicas e particularidades dos litígios políticos locais, pelas pressões sociais e pelos segmentos educacionais envolvidos. (CAMPOS; SILVA, 2011, p. 350).

Dito isso, torna-se pertinente considerar o que se tem publicado acerca do assunto no contexto micro em que esse estudo se aplica, ou seja, uma escola pública no município de Salvador. De acordo com o Plano Municipal de Educação, instituído pela lei nº 7.791/2010, os debates sobre o Ensino Fundamental com duração de nove anos, na rede municipal de ensino de Salvador, iniciaram-se em 2006. A implantação do EF de nove anos foi regulamentada e estruturada pelo Conselho Municipal de Educação através da Resolução nº. 004/2007, alterada posteriormente pela Resolução nº. 012/2007. De acordo com o Art. 2º da citada resolução, o EF passa ser estruturado através de Ciclos de Aprendizagem. São eles:

- Ciclo de Aprendizagem I⁴, com duração de 3 (três) anos, compreendendo o 1º, 2º e 3º ano de escolarização; e
- Ciclo de Aprendizagem II⁵, com duração de 2 (dois) anos, compreendendo o 4º e 5º ano de escolarização.

⁴ Atualmente intitulado Ciclo de Alfabetização.

⁵ Atualmente intitulado Ciclo II.

De acordo com o Plano Municipal de Educação da cidade de Salvador (2010), a Educação Infantil desenvolve importante papel no que se refere ao desenvolvimento de habilidades essenciais para todo ciclo da Educação Básica. Assim, a sua ausência apresenta-se como um dos aspectos para as dificuldades apresentadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa relação da EI com o EF, entre outros aspectos, é apresentada pelo MEC através da publicação de alguns materiais que objetivam dar subsídio ao processo de implantação do tempo mínimo de duração do EF para nove anos, orientando a construção de:

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

Um desses materiais, publicado em 2006, é o documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos*, uma seleção de nove textos escritos por estudiosos da área de educação onde alguns temas como a singularidade da infância, expressões e desenvolvimento da criança, áreas do conhecimento, brincar, letramento e alfabetização, organização do trabalho pedagógico na escola e avaliação são abordados.

O documento apresenta inicialmente uma pequena discussão sobre o EF de nove anos, orientando que os sistemas de ensino terão, neste momento, a chance de rever currículos, conteúdos e práticas pedagógicas não apenas para o primeiro ano, mas também para todo o EF. Reafirma também a importância de garantir às crianças que estão no EF “uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas” (BRASIL, 2007a, p.8). Para isso, o documento busca apresentar orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho através da reflexão e do estudo de alguns aspectos importante que poderão subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com uma atenção especial às crianças de seis anos de idade. Nesse documento, a ampliação do EF para nove anos significa, também, a possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem diante do maior tempo que a criança terá tempo para se apropriar dos conteúdos. Aponta ainda a necessidade de se assegurar o estudo das diversas expressões e das variadas áreas do conhecimento, fundamentais à formação do estudante no EF.

O primeiro texto apresentado, *A infância e sua singularidade*, de Sônia Kramer, traz inicialmente a noção de infância como categoria social e como categoria da história humana

considerando que “as visões sobre a infância são construídas social e historicamente” (BRASIL, 2007a, p. 14) e como um período da história de cada um apresentando algumas idéias sobre infância, história, sociedade e cultura contemporânea. Em seguida, baseada em algumas contribuições encontradas nas obras de Walter Benjamin, a autora analisa as crianças e a chamada cultura infantil, buscando o entendimento sobre a infância e as crianças na sociedade contemporânea, para que assim possamos iniciar a compreensão sobre a “delicada complexidade da infância e a dimensão criadora das ações infantis” (ibid., 2007a, p. 15-16). Continua a discussão analisando a relação entre crianças e adultos destacando a necessidade de se compreender os modos de interação entre crianças e adultos nos diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. Segundo a autora, a compreensão dessa relação junto ao diálogo com campos de conhecimento variados torna-se essencial para a intervenção e a mudança. Pois,

sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de pertencer a. (ibid., 2007a, p. 19).

Isso considerado, a autora encerra esse primeiro texto levantando algumas questões que nos levam refletir sobre como a escola tem contribuído para a formação humana de crianças e jovens.

O segundo texto desse mesmo documento, *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, de Anelise Monteiro do Nascimento, tem o objetivo de contribuir com a discussão sobre o EF de nove anos, dando ênfase a procura de meios adequados para receber as crianças de seis anos de idade no EF. Assim, continua o debate iniciado no texto anterior contextualizando as concepções de criança construídas historicamente bem como as suas características e como essa etapa da vida tem sido compreendida dentro e fora das instituições escolares. Instiga a reflexão sobre a chegada das crianças pela primeira vez ao universo chamado escola, considerando ser esse um importante acontecimento que gera muitas expectativas. A autora sensibiliza os leitores ao cuidado necessário para não gerar qualquer tipo de frustração a essas crianças que por muitos anos ainda frequentarão a escola, ou ao menos é isso que esperamos. Assim, a autora destaca que as crianças têm modos próprios de compreender e interagir com o mundo. Diante disso, cabe a nós professores e demais envolvidos no processo educativo favorecer o estabelecimento de “um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre

os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2007a, p. 31).

O terceiro texto intitulado *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*, de Ângela Meyer Borba, parte do princípio de que o brincar pertence à natureza de ser criança. O documento aponta que, diante da inserção obrigatória da criança com seis anos de idade, os profissionais envolvidos nessa trajetória de ensino e aprendizagens poderão revisar a proposta e o projeto político pedagógico da escola, considerando a chegada desse novo público que ao EF.

Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (ibid., 2007a, p.10)

O texto seguinte, *Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*, Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart, traz o debate sobre a relação do desenvolvimento da criança na escola e as variadas expressões como a dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas. Essas formas de expressão, criação humana, apresentam possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. As autoras afirmam a importância de discutir esse tema por entender que o diálogo com o ser humano em todas as suas dimensões, favorece a aprendizagem.

O debate atual em torno da necessidade de incluir a dimensão artístico-cultural na formação de crianças e de adolescentes caminha na direção não apenas das questões relativas ao acesso e à apropriação da produção existente, como também da organização da escola como espaço de criação estética. (ibid., 2007a, p. 47-48).

Contudo, as autoras ressaltam o cuidado que devemos ter para não utilizar a arte apenas como um recurso ou pretexto para disciplinar o corpo. Prova disso é quando utilizamos a música, por exemplo, exclusivamente para compor a hora do lanche, da saída, aprender a alfabeto, fazer silêncio, etc. Essa maneira de lidar com o aspecto artístico da educação não favorece o desenvolvimento nas crianças da sensibilidade para apreciar plenamente as manifestações da arte, e até produzi-la. Diante desses fatores podemos afirmar que a escola

precisa garantir “tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro...”. (ibid., 2007a, p. 10)

O quinto texto apresentado no documento tem como título *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, de Patrícia Corsino. Baseada nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, a autora tem como objetivo discutir e apresentar as áreas do conhecimento e a relação estabelecida entre elas levando em consideração a possibilidade de uma menor fragmentação dos saberes no cotidiano escolar. Pois, “é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos” (ibid., 2007a, p. 57). Dito isso, podemos considerar que nos encontramos em uma complexa tarefa que, para a autora, exige uma atitude de curiosidade científica e reflexão, de estarmos dispostos a investigar sobre o conhecimento que temos a respeito de cada conteúdo que fazem parte dessas áreas do conhecimento, e ainda nos inquietar diante de práticas pedagógicas cristalizadas.

O título do texto seguinte, *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*, de Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais, reflete o objetivo dos autores em discutir a alfabetização nos anos iniciais, um tema tão relevante nesse processo de ampliação. Essa importância pode ser compreendida na medida em o debate sobre quando e como se deve alfabetizar permeia o cotidiano das instituições escolares. Alguns aspectos são destacados no decorrer do texto levando em consideração o que os autores consideram que devem ser objetos de estudo dos professores, são eles:

a importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância do investimento na formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura. (ibid., 2007a, p. 10).

Todos esses aspectos discutidos no texto são importantes para o processo de revisão das nossas concepções e práticas de alfabetização, pois no instigam a reflexão sobre o direito dessas crianças que estão na escola a aprender a ler e escrever de uma maneira contextualizada, crítica. Essa formação permitirá a esses estudantes melhores condições de atuar como cidadãos em meio a uma sociedade que valoriza a leitura e a escrita.

O sétimo texto apresentado *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*, de Cecília Goulart, faz referência a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do EF. Devemos considerar que a cada novo ano a nossa ação educativa deve ser renovada, pois interagiremos com novas crianças e

adolescentes em um mundo que constantemente se transforma. A autora entende que a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é uma responsabilidade individual e coletiva dos profissionais que atuam na escola.

Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. (ibid., 2007a, p. 11).

A maneira como a instituição escolar reconhece as especificidades dos seus estudantes será refletida na organização do seu trabalho. Dito isso cada escola, com sua realidade, organizará o seu trabalho de acordo com as suas características específicas. Não havendo assim uma única maneira de organizar o trabalho pedagógico. Contudo, devemos considerar que existem eixos norteadores comuns que devem ser considerados durante esse processo de organização. O letramento, para a autora, é entendido como uma orientação para a organização do trabalho pedagógico destacando a importância da relação língua oral-língua escrita e a aprendizagem da escrita.

No penúltimo texto apresentado, *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*, de Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais, os autores revelam a necessidade da urgente revisão e posterior mudança de algumas concepções de avaliação que perpetuam práticas excludentes e nem sempre auxiliam positivamente o processo de aprendizagem. Essa oportunidade de debate torna-se importante, pois a educação brasileira necessita de uma escola que garanta aprendizagem de qualidade a todos, o que inclui o processo de avaliação. Os autores ressaltam a importância de que durante esse processo, variados instrumentos sejam utilizados. Podem ser desde a observação, o registro, até a constante reflexão do processo de ensino e aprendizagem garantindo que esse processo seja desvinculado da mera tradução de notas ou conceitos que serão utilizados nos resultados finais. Os autores destacam a escola que:

para avaliar, elabora outros procedimentos e instrumentos além da prova bimestral e do exercício de verificação porque entende que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular na forma, na “quantidade” do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes. (ibid., 2007a, p. 11).

Assim, faz-se necessário a busca para estabelecer em nossas escolas processos avaliativos éticos e democráticos que rompam com esse caráter meramente classificatório e para verificação de conhecimentos que hoje, infelizmente nos deparamos.

O nono e último texto, *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*, de Alfredina Nery, para além de propor sugestões de trabalhos para o cotidiano na sala de aula, busca desenvolver processos de organização do trabalho pedagógico. Fazendo uma conexão com todos os conceitos e reflexões já apresentados ao longo do documento, a autora apresenta atividades elaboradas não como modelos, mas como elementos que poderão contribuir no planejamento da prática. A autora aposta na capacidade criativa dos professores de reinventar as sugestões salientando que elas não terão “significado se o (a) professor (a) não se permitir assumir o seu legítimo lugar de mediador do processo ensino-aprendizagem, se não as recriar” (ibid., 2007a, p. 12).

De maneira semelhante o conjunto de textos intitulado *Indagações sobre currículo*, também disponibilizado pelo MEC, busca dar subsídio as reflexões por parte das equipes escolares, professores e gestores sobre a organização curricular, levando-os a refletir sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração através da apresentação de cinco cadernos escritos por diversos autores que se propõem a discutir essa temática.

É importante destacar que mesmo os sistemas tendo legalmente uma liberdade de organização do currículo, esse deve estar embasado em diretrizes que possibilitem a orientação e definição de conteúdos em conformidade com a base nacional comum e diversificada do currículo.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Diante disso, esse documento apresenta em cada um dos cadernos temas que apontam eixos que devem ser considerados no processo de reflexão e elaboração do currículo. São eles *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*, de Elvira Souza Lima (2007), onde a autora considera que “um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas” (LIMA, 2007, p.18). Para isso estabelece a relação entre currículo e desenvolvimento humano a partir de conhecimentos da Psicologia, Neurociências, Antropologia e Lingüística. Traz um breve histórico dos currículos, seguido de uma discussão muito importante sobre o desenvolvimento

humano e cultural. Discute ainda a relação do currículo com a aquisição do conhecimento e a capacidade do ser humano de constituir e ampliar conceitos. Considera ainda que os processos avaliativos refletidos no currículo trazem implicações para a formação dos educandos que podem se positivas ou não. Portanto, cabe a nós, como pertencentes desse processo de ensino e aprendizagem, garantirmos que a avaliação seja usada a favor desse processo.

Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas (2007), é outro caderno desse material que tem como objetivo subsidiar a reflexão sobre características da avaliação da aprendizagem que permeiam o cotidiano da escola. Os autores consideram que a avaliação não pode se considerada isoladamente, mas reconhecida como uma das atividades que integram o processo pedagógico e reafirmada no projeto pedagógico da escola. De maneira semelhante ao que é apresentado no documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007a), a avaliação é entendida como sendo de responsabilidade tanto coletiva quanto particular. Da mesma forma, os conceitos cristalizados sobre a avaliação devem ser repensados e superados. O texto faz além das considerações sobre a avaliação da aprendizagem, que ocorre na escola com os estudantes, reflete sobre a avaliação da instituição como um todo e sobre a avaliação do sistema escolar.

Miguel Gonzáles Arroyo (2007) escreve o caderno *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*, onde apresenta uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos que participam da ação educativa, ou seja, educandos e educadores. O texto traz crítica ao aprendizado desenvolvido por competências e habilidades como balizadores da catalogação de alunos desejados e aponta o direito à educação, entendido como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno. Os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho. Há ênfase quanto à necessidade de se mapearem imagens e concepções dos alunos, para subsidiar o debate sobre os currículos. É proposta do texto que se desconstruam visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo.

No caderno *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*, Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2007) apresentam subsídios para reflexão sobre questões consideradas significativas no processo de concepção e/ou revisão do currículo nas escolas a partir de referências sobre conhecimento e cultura. Apresenta encaminhamentos para a construção e apropriação de uma visão sobre o currículo culturalmente orientado levantando questões sobre a necessidade de uma nova postura através de alguns sub tópicos,

são eles: o currículo com um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar, o currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos, o currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais, o currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os “outros”, o currículo como um espaço de crítica cultural e o currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas. Esse caderno traz elementos importantes para o debate sobre o currículo considerando a importância de reconhecer como atributo da escola democrática o reconhecimento da multiculturalidade e da diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. Algumas considerações sobre a diversidade biológica ou biodiversidade A diversidade cultural: algumas reflexões A luta política pelo direito à diversidade Que indagações a diversidade traz aos currículos?

O último caderno, *Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo*, de Nilma Lino Gomes (2007), partindo de algumas indagações presentes hoje no cotidiano das escolas que se referem as implicações da diversidade no currículo, o texto inicia afirmando que a diversidade, de um ponto de vista cultural, pode ser compreendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. Contudo essas diferenças ultrapassam características biológicas, tem haver também com a diversidade cultural. A autora salienta que a concepção que se tem de educação influencia na maneira como tratamos da diversidade no currículo. Acredito que isso se deva ao fato de que nenhum currículo é neutro, nele imprimimos as nossas concepções de educação, de sociedade e porque não de diversidade. Por isso, “o direito à educação será realmente pleno à medida em que também seja assegurado aos sujeitos que participam desse processo o direito à diferença” (GOMES, 2007, p. 41).

Um terceiro material publicado pelo MEC é intitulado *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais* (BRASIL, 2004). Dividido em três partes, inicia contextualizando a situação educacional atual através de indicadores nacionais que apontam a situação das nossas crianças frente ao acesso à educação. O modelo educacional vigente é avaliado de maneira negativa considerando que esse não provocou mudanças efetivas que levassem a uma “cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com seu futuro” (ibid., 2004, p. 9).

Esse mesmo material afirma que os mais beneficiados com a mudança no EF serão os setores populares, pois de acordo com o documento as crianças de seis anos da classe média e

alta já estão, em sua maioria, incorporadas ao sistema de ensino. Dessa maneira, pontua que o objetivo de um número maior de anos de ensino obrigatório é garantir a todas as crianças um período mais longo de convívio escolar, oportunidades maiores de aprender e, a partir disso, uma aprendizagem mais extensa. Devemos considerar que um maior tempo de permanência na escola, apenas, não garante os educandos aprendam mais, mas sim a associação desse maior tempo com o seu emprego eficaz.

O documento ainda reitera que a opção pela faixa etária dos seis aos quatorze e não dos sete aos quinze anos para o EF segue a tendência das próprias famílias e dos sistemas de ensino em matricular progressivamente as crianças de seis anos na escola. De acordo com o documento, a adoção de um ensino obrigatório com nove anos de duração e iniciando aos seis anos de idade poderá contribuir para uma transformação na estrutura e na cultura escolar. Não devemos considerar o ingresso dessas crianças no EF como uma medida meramente administrativa. Mas sim “conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos” (ibid., 2004, p. 17).

Tratando ainda de questões técnicas e visando à garantia de uma nomenclatura comum a variedade de possibilidades para a organização desse nível de ensino, garantida pelo art. 23 da LDBEN (séries, ciclos, outros), é sugerido que o EF seja mencionado como séries iniciais, compreendendo o período do 1º ao 5º ano; e séries finais, compreendendo o período do 5º ao 9º ano.

Continua suas considerações pontuando a realidade da estrutura espacial das escolas que, por vezes, não condizem com a necessidade das crianças que nesse espaço interagem. Os currículos e programas escolares, comumente confundidos e considerados como uma organização de conteúdos a serem “passados” aos estudantes a todo o custo. As escolas são convidadas a refletir também sobre o tempo escolar que encarcera as práticas na sala de aula dentro de um espaço delimitado e interrompido apenas pelo toque da campainha. É como se “a criança tivesse de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo” (ALVES, 2003). Diante disso, o documento pontua que a escola deve ser um pólo irradiador de cultura e conhecimento sendo que o aluno deve ser a principal referencia na organização do tempo e do espaço. A instituição escolar deve se constituir como um espaço e um tempo de “aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2004, p. 11).

O documento ainda apresenta o amparo legal à ampliação do EF para nove anos de duração e finaliza tratando da organização do trabalho pedagógico, que inclui: o trabalho coletivo e a formação do professor dessas crianças com seis anos. Diante disso, é pertinente considerar que o direito à educação não consiste apenas no acesso dos sujeitos a uma instituição escolar, mas sim da garantia de permanência do estudante nessa instituição e o alicerce para que esse se desenvolva.

De acordo com esse mesmo documento a idade cronológica não é, necessariamente, uma justificativa para que a ampliação do EF fosse realizada a partir da inserção das crianças de seis anos aumentando, assim, um ano no começo do EF ao invés de optar pelo acréscimo de um ano no final do EF com a inserção dos adolescentes de quinze anos. Entre outros fatores, a “imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2004, p.19) são algumas características próprias a essas crianças que, com base em pesquisas e experiências práticas, as distinguem das de outras faixas etárias.

Um intenso debate envolve a inserção, perante a lei, dessas crianças. Vários autores já discutem esse tema em livros e artigos, contribuindo para a reflexão a propósito das normas instituídas, o papel da escola, a concepção de criança e de educação.

A política pública para a educação, como movimento cultural, procura acompanhar as mudanças nas formas de entender e enxergar a criança, suas características e necessidades; muitas vezes, ela mesma propõe uma nova visão desse ser e de sua infância, de forma nem sempre evidente. (BONAMIGO, 2010, p. 77).

Os documentos publicados pelo MEC, aqui apresentados, expressam esse fator. Com o objetivo de subsidiar as escolas, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições na implantação do EF de nove anos através da instituição de normas e orientações para a organização do trabalho administrativo e pedagógico nas escolas, esses documentos expressam a concepção de criança e de educação que se pretende instituir.

Para Marcello e Bujes (2011), em uma análise crítica de alguns desses documentos, essa reforma do sistema educacional busca produzir uma criança ideal que se encaixe em uma sociedade ideal. Uma espécie de *criança-projeto*. As autoras salientam que a utilização de vocabulários como: crianças em situação de risco e vulnerabilidade social expressam a maneira de entender essas crianças possibilitando a constituição de todo “um roteiro de intervenção social e educacional não apenas para garantir o que seria visto como um direito

seu, mas também para promover mudanças na estrutura escolar e no sistema educacional com o propósito de superar déficits históricos do setor”. (ibidem, 2011, p. 63).

Essa ideia de superação de déficits históricos na educação pode ser encontrada em documentos publicados pelo próprio MEC. Devemos lembrar que esses documentos são destinados às escolas com o objetivo de serem acessados por professores, coordenadores, diretores e demais funcionários na tentativa de garantir a esses refletir sobre temas que envolvem a ampliação do EF. Comprovando a presença desse discurso, Patrícia Corsino (Brasil, 2007a) em um desses documentos afirma que:

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. (ibid., 2007a, p. 61-62).

Contudo, nunca devemos esquecer que é dever do Estado e direito das crianças e das famílias a matrícula na EI e como vimos, em termos de lei, esse direito já está garantido às crianças desde o seu nascimento. Para Arelaro, Jacomini e Klein (2011) se é reconhecido que não há vagas suficientes nas instituições de EI, o caminho mais lógico seria estimular os municípios técnica e financeiramente a assumir sua responsabilidade constitucional. Porém, optou-se por “uma política nacional de novo lócus de estudo dessa criança, uma transferência de etapa de ensino que significou uma mudança radical de diversos aspectos no atendimento” (ibidem, 2011, p. 39). Ou seja, independente de em que etapa da educação a criança de seis anos (e todas as outras) se encontrem, é seu direito constitucional o acesso a educação e essa deve ser garantida.

Em relação às mudanças no atendimento da criança de seis anos no EF, Pansini e Marin (2011) no artigo *O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia* apresentam os resultados de uma pesquisa realizada em oito escolas da rede estadual de um município de Rondônia que tinha como objetivo investigar em que condições ocorreu a implantação do EF de nove anos. Os resultados apontam para uma intempestiva forma de implantação da referida política nas escolas investigadas. A implantação foi realizada sem nenhuma preparação prévia que pudesse garantir alterações nos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas, professores e comunidades. Ainda revelam, em uma posição extremista, a possibilidade de uma antecipação do fracasso enfrentado por um grande contingente de

crianças em seu processo de alfabetização pela falta de clareza a respeito das propostas pedagógicas a serem implementadas com as crianças de seis anos.

É certo que as crianças de seis anos que estão chegando, legalmente, ao EF possuem características próprias da faixa etária que devem ser de fato consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Reconheço ainda que vários materiais publicados pelo MEC possuam a preocupação de sensibilizar os profissionais envolvidos nesse processo a refletirem sobre essas possíveis mudanças. Contudo, não consigo compreender como essa ampliação pode justificar qualquer tipo do chamado “fracasso” pela escola ou sistema de ensino. Isso porque sempre se trabalhou com crianças nessa etapa de ensino. Então, o que são as de seis anos? Outra espécie de criança? O que têm de tão peculiar que dificulta tanto o ensino e a aprendizagem? É certo que nada está como era, e ainda bem. Devemos sim nos ater a nova forma de organização do EF, ler e refletir muito sobre as implicações que essa nova organização pode trazer, nos preparar para receber as crianças no EF e, acima de tudo, nos capacitar constantemente para assumirmos o papel de educador seja de crianças, de jovens ou adultos. Mas isso não apenas porque o EF se configura de uma nova forma, mas pelo compromisso político que devemos assumir de estarmos sempre buscando ampliar os nossos conhecimentos e aprimorá-los nessa sociedade que a todo tempo se transforma.

A mudança no EF traz implicações também a EI. Kramer, Nunes e Corsino (2011) no artigo *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental* discutem essa questão quando refletem sobre a transição da EI para o EF. As autoras reiteram a importância de discutir esse tema afirmando que:

a educação é um campo de disputa. Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar díspar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições. (ibidem, 2011, p.75).

A primeira transição que a criança passa em sua trajetória escolar é justamente a passagem da EI para o EF. O ingresso no EF pode ser a primeira experiência escolar de algumas dessas crianças sendo necessária, assim, a criação de um ambiente propício a troca e aprendizagens significativas que possibilitem, nesse primeiro ano, às crianças vivenciarem experiências de uma aprendizagem rica em descobertas e afetividade. Existem ainda outras

crianças que já tiveram a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de vivenciar novas aprendizagens que, preferencialmente, não deve ser nem uma repetição da pré-escola, nem a transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito anos. Infelizmente, quando muitas dessas crianças chegam ao EF é comum se deparar com situações como: vocês não são mais crianças; acabou a brincadeira; vocês não têm mais idade para fazer isso ou aquilo, etc. Diante dessa realidade e considerando que ao longo dos tempos o EF não tem posto como prioridade o corpo, o lúdico, os jogos e as brincadeiras, torna-se desafiante pensar sobre a infância na escola e na sala de aula considerando que os desafios que envolvem esse período existem, e não são poucos.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) no artigo *O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação* alertam para uma realidade desfavorável. De modo oposto ao que se esperam os pais, as orientações e exigências das redes de ensino em relação à ampliação do EF, o que vem acontecendo é que muitas crianças com seis anos têm sido submetidas a uma rotina escolar incompatível com a sua faixa etária. Ou seja, para os autores há uma “tendência de nossa sociedade e, em certo sentido, das políticas educacionais exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de ensino fundamental” (ibidem, 2011, p.48).

Os autores continuam refletindo que:

ao contrário do argumento de que as crianças de 6 anos trazem para o ensino fundamental uma dinâmica educativa mais atrativa às necessidades das crianças de 7 e 8 anos, os dados da primeira fase dessa pesquisa, considerando as falas dos entrevistados, indicam que a rotina da escola de ensino fundamental pouco foi alterada para receber esses novos alunos. Nesse sentido, não foram os anos seguintes que se modificaram; ao contrário, foi o novo primeiro ano que perdeu seu vigor e vivacidade. (ibidem, 2011, p. 48).

Nesse mesmo artigo, os autores analisam e discutem criticamente os desdobramentos das Leis nº. 11.114/05 e nº. 11.274/06. Inicialmente trazem uma discussão muito pertinente sobre as possíveis motivações para a ampliação do EF levantando possibilidades que vão desde preocupações pedagógicas e educacionais até políticas e financeiras. Os autores questionam alguns documentos publicados pelo MEC, já apresentados nesse trabalho, que enfatizam uma visão compensatória da ampliação do EF desconsiderando assim que o direito à educação começa do nascimento, com o atendimento em creches. Reconhecendo a pouca participação dos municípios de São Paulo nas discussões que envolveram o processo de

implantação, os autores apresentam uma pesquisa de campo onde buscou-se descobrir como as orientações do MEC estavam sendo consideradas nas redes de ensino estudadas. Essa pesquisa, intitulada *Avaliando políticas educacionais: um estudo sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo*, foi realizada através de uma análise documental dos documentos do MEC e pesquisa de campo onde utilizou-se entrevistas e questionários. Esses permitiram reconhecer quais opiniões dos sujeitos da pesquisa referente a diversos aspectos da implantação do EF de nove anos de modo que possibilitou a comparação dessas opiniões com as intenções expressadas nos documentos oficiais. Os pais reconheceram que sabiam da obrigatoriedade de matrícula da criança de seis anos no EF a partir de 2006, mas afirmaram não terem participado de nenhuma discussão a respeito do tema. As crianças relataram não terem ouvido nenhuma explicação por parte da escola ou dos pais sobre as mudanças no EF e, em sua maioria, afirmaram sentirem falta da dinâmica vivenciada na EI. Quanto aos professores afirmaram ter conhecimento da Lei 11.274/06, mesmo não tendo participado das discussões sobre o EF e nem terem recebido orientações de como proceder frente a essa nova configuração do EF.

De maneira semelhante, durante a entrevista realizada com a professora da turma que pesquisei, constatei que ela não tinha tido contato com nenhum dos materiais disponíveis pelo MEC e também não tinha tido nenhum tipo de formação especial para trabalhar nessa nova realidade. O único documento que ela teve acesso foi a lei que institui essa nova configuração do EF, o que, acredito, não ser suficiente quando falamos da prática pedagógica dessa professora dentro da sala de aula.

O artigo *A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental* de Campos e Silva (2011) contribui para um melhor conhecimento sobre a relação entre EI e EF. Ele apresenta resultados de uma pesquisa que avaliou a qualidade de instituições de EI de seis capitais brasileiras, examinando também o impacto da qualidade da pré-escola nos resultados de aprendizagem apresentados pelas crianças nos anos iniciais do EF. Para os autores, o acesso das crianças a EI, um direito a elas assegurado, torna-se importante não só pelos resultados futuros, mas também pelas vivências que proporciona as crianças nessa etapa da vida. Afirmam ainda que em um país como o Brasil, que apresentam déficits históricos nos indicadores educacionais, o debate sobre a contribuição da EI para o EF torna-se imprescindível. Depois de apresentarem outros estudos que tinham como objetivo avaliar essa relação, os autores concluem que além da importância do acesso dessas crianças a

EI é necessário garantir a qualidade dessa etapa. A partir dos resultados encontrados eles concluem que:

essa nova organização da carreira escolar foi adotada sem que houvesse antes, nas escolas de EF, a garantia de condições de infraestrutura, formação docente, diminuição de número de alunos por turma, adaptação de currículos e materiais didáticos, entre outras, que permitissem uma transição menos acidentada para o novo formato. (ibid., 2011, p. 29).

Na verdade o que percebi na turma que acompanhei foi a ausência de mudanças ou preocupações com o fato do EF ser agora de nove anos, quem dirás condições de infraestrutura, formação docente etc. O que de fato presenciei foi a transposição do que seria ensinado as crianças nas turmas de alfabetização para o, agora, primeiro ano.

Correa (2011) em seu artigo *Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política*, concorda com Campos e colaboradores (2011) quando afirma que as alterações legais que alteram a idade de ingresso no EF deveriam ser acompanhadas de mudanças estruturais e organizacionais da escola, bem como uma atenção especial às crianças de seis anos. Considerando que com essas mudanças a EI também sofreria modificações, visto que era nessa etapa que as crianças de seis anos até então se encontravam, a autora apresenta uma pesquisa realizada sobre a implantação do EF de nove anos em um município paulista. A autora relata que as escolas foram surpreendidas no começo do ano letivo com a notícia de que teriam que receber as crianças de seis anos no EF a partir daquele ano. Contudo no decorrer do ano, a partir dessa nova condição, os professores que trabalhariam com as turmas de primeiro ano tiveram a oportunidade de participar de um processo de formação continuada onde puderam discutir e entrar em contato com um novo referencial curricular proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município dando margem para a criação, depois de dois anos, de um documento de orientação para os anos iniciais do EF.

Em relação à EI, a pesquisa constatou que os professores e diretores desse segmento não foram informados sobre as mudanças no EF durante o primeiro ano de implantação no município estudado. Esse diálogo seria importante, considerando que essas mudanças influenciam também a EI. Apenas no final do primeiro ano de implantação e durante os dois anos que seguiram foram realizadas orientações sobre a organização das matrículas, mas ainda não sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as turmas de três a cinco anos e onze meses. A autora atribuiu a essa falta de informação e acompanhamento o fato das professoras, de um modo geral, anteciparem atividades de alfabetização para as crianças de

três anos e ocupar a maior parte do tempo de permanência das crianças com cinco anos de idade com esse tipo de atividade. Esse fato, para a autora, é decorrente da maneira como os profissionais de EI, nessa pesquisa, ficaram à margem do processo de reorganização do ensino. Essa realidade pode se repetir em outros espaços, quando não há uma articulação positiva entre todos os envolvidos com a escola e suas práticas, abre-se margem a uma série de desentendimentos a respeito do como se aconselha ou não proceder.

Diante desses e outros fatores apresentados no artigo, a autora conclui que:

embora a educação infantil tenha sua especificidade, assim como a tem o ensino fundamental, não podemos negar como esses períodos se relacionam e se influenciam, seja positiva seja negativamente. [...] concluímos, finalmente, que problemas históricos no âmbito da educação infantil podem ser agravados em função da forma como a implantação do ensino fundamental vem ocorrendo, sendo este o foco principal dos investimentos, ainda que estes possam ser considerados insuficientes. (CORREA, 2011, p. 118).

Infelizmente, acredito que esse fato, algumas vezes, se atrela também ao comodismo de muitos professores e gestores quererem sempre tudo “mastigado” das secretarias de educação sem se mobilizarem a participar mais ativamente das decisões ou, no mínimo, buscarem as informações necessárias para um bom desempenho das suas práticas na escola.

No artigo *Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos*, Abramowicz (2006) analisa a formulação da Lei 11.274/06 na perspectiva da EI. Ela busca mostrar que a ampliação do EF para nove anos obrigatórios não pertencia a agenda política e de reivindicações dos movimentos sociais que buscavam, sim, a ampliação da oferta de EI de maneira que atendesse a todos. Sem desconsiderar os benefícios da ampliação do EF que, de certa forma, corresponde a uma ampliação de direitos, a autora considera a ampliação do EF uma política econômica de educação justificando-se ao afirmar que, “por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação” (ibid., 2006, p. 319). A autora discute a relação entre o que ela chama de raça, pobreza e fracasso escolar, evidenciando o preconceito racial existente no ambiente escolar que muitas vezes privam as crianças negras e pobres do pleno desenvolvimento escolar e social. Amplia ainda a discussão trazendo a idéia de infância como experiência e como essa pode perpassar os indivíduos ou não. Sendo a infância considerada experiência, é reafirmado mais um papel da escola e dos profissionais que nela atuam: o de proporcionar o exercício da infância para as crianças.

Dentro dessa perspectiva, Motta (2011) em seu artigo *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental* discute alguns achados de uma pesquisa de doutorado em Educação conduzida no município de Três Rios, Rio de Janeiro, numa turma de uma escola pública municipal. O objeto dessa pesquisa foi analisar a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis transformando os agentes sociais de crianças em alunos. A autora inicia o artigo apresentando o seu embasamento teórico e relatando a sua trajetória de pesquisa. Ela teve a oportunidade de acompanhar um grupo de crianças e perceber os impactos causados quando não é levado em conta que o trabalho no EF continua sendo realizado com crianças assim como na EI. Diante das constatações pode-se perceber que a mudança da EI para o EF se materializa também na concepção de aluno, de criança. Quando chegam ao EF as, ainda, crianças são submetidas a exigências diferentes e estranhas ao que elas a pouco tempo estavam acostumadas a vivenciar. Questiono-me se em alguns meses essas crianças podem ter mudado tanto, ou pelo menos se mudaram na mesma proporção das suas atuais exigências de comportamento, postura etc.

Concordo com a autora quando afirma que:

crianças são um grupo geracional com características e cultura próprias e, como tal, merecem ser estudadas qualquer que seja o contexto no qual se encontrem. O que não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos. (ibid., 2011, p. 171).

Considero que, diante de tudo o que já foi apresentado, podemos afirmar que a nossa tarefa como profissionais da educação tem um grau significativo de complexidade. Estamos diante de um processo de mudança no EF que traz implicações também às outras etapas da Educação Básica, como exemplo a EI. Portanto, devemos assumir o nosso compromisso e assim buscarmos mecanismos de superação das nossas dificuldades na tentativa de nos prepararmos de maneira prática e reflexiva para trabalharmos com as crianças e jovens que se encontram nas nossas escolas brasileiras garantindo a elas não apenas o acesso, mas também a permanência e uma aprendizagem de qualidade.

Assim, seja qual for o objetivo primordial da inserção das crianças de seis anos no EF, devemos considerar que esses sujeitos de direitos já estão na escola e essa última tem o dever de oferecer condições para o seu desenvolvimento como crianças, como cidadãos. A inclusão obrigatória de crianças de seis anos no EF requer a urgência do diálogo entre essa etapa da

Educação Básica e a EI. Para isso é válido considerar as especificidades de cada uma dessas etapas e suas relações, além de reconhecer quem é essa criança de seis anos, hoje, no EF.

3 A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Como primeira etapa da Educação Básica, a EI é oferecida em creches e pré-escolas atendendo a crianças de zero a cinco anos de idade. Documentos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Convenção sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), já citados nesse trabalho, afirmam o dever do Estado na garantia de uma Educação Infantil pública, gratuita, inclusiva e de qualidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) é obrigatória a matrícula das crianças que completam quatro ou cinco anos até o dia 31 de março ou completam seis anos após esse período.

O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL, 2010, p. 7).

Sem desconsiderar os avanços alcançados e afirmados através dessas leis e metas, devemos reconhecer como ainda intensa a dinâmica de afirmação dessa Educação Infantil *pública, gratuita e de qualidade* como primeira etapa da Educação Básica. As concepções acerca da educação para crianças, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas nas quais essas crianças estão submetidas, a articulação das experiências de vida da criança com os conhecimentos já acumulados socialmente, a necessidade de se assegurar que no período da pré-escola as crianças de quatro e cinco anos continuem o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem sem a pretensão da escola de antecipar conteúdos próprios do EF, entre outras questões permeiam de forma significativa os debates realizados sobre o tema nos diversos segmentos envolvidos.

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001, p.11)

Podemos afirmar que várias foram, ou ainda são, as concepções de educação para essa criança. É certo afirmar que essas concepções foram marcadas, ao longo dos anos, por distintas idéias do que é ser criança e de como atendê-la. O surgimento de instituições

dispostas a atender crianças está diretamente atrelado ao desenvolvimento da vida urbana e não pode ser analisado desconsiderando a história da sociedade e da família como um todo.

Na Europa, a inserção da mulher no mercado de trabalho frente ao desenvolvimento da industrialização foi um ponto crucial para a expansão de instituições que atendessem crianças pequenas, pois diante dessa nova situação, essas mulheres, mães de família, tiveram a necessidade de um espaço que promovesse durante a sua ausência “os cuidados necessários à sobrevivência das crianças pequenas” (RUIZ, 2011, p. 3).

No Brasil, segundo Kramer (1988), as políticas públicas para a infância estavam, inicialmente, atreladas a uma concepção assistencialista, voltadas para crianças de camadas populares e sem um compromisso efetivo com o seu desenvolvimento integral e com a garantia dos direitos da infância. A inserção da mulher no mercado de trabalho também influenciou, de maneira semelhante à Europa, o surgimento de creches. Contudo, o atendimento a essas crianças buscavam ainda, em uma perspectiva compensatória, promover ações ligadas à saúde, à higiene e ao combate à desnutrição. Ou seja, diante dessas questões, a criança passa a ser entendida e tratada como um problema a ser resolvido, e começa a ser atendida fora do seu contexto familiar.

Podemos observar que as creches no Brasil surgiram para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças, ao contrário dos países da Europa, em que a expansão das creches decorria da necessidade do atendimento às crianças cujas mães foram recrutadas como mão de obra para as fábricas. (ANDRADE, 2010, p. 135).

Na medida em que se começam as discussões acerca das políticas para a infância no país, outras necessidades se intensificam. Uma delas consiste no estabelecimento da função social da creche e da pré-escola e no seu reconhecimento como um espaço destinado à educação das crianças. De acordo com Andrade (2010), após a ditadura militar, inicia-se um processo de reconhecimento do caráter educativo das instituições destinadas ao atendimento das crianças, conferindo assim a estas um caráter educacional. Ainda nesse período há uma:

eclosão dos movimentos sociais no país e de intensa mobilização política em prol da abertura democrática. A década de 1980 foi cenário de grande mobilização em torno dos direitos das crianças e dos adolescentes, com ampla participação da sociedade civil, resultando em um novo ordenamento legal e em uma nova doutrina da infância, na qual a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a ser considerada sujeito de direitos, dentre eles a educação infantil. (ibid., 2010, p 144-145).

Reconhecer a criança como um sujeito de direitos implica também no reconhecimento desse caráter educativo das instituições de atendimento à criança, rompendo, de certa forma, com a herança assistencialista desse segmento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) incorpora, oficialmente, as creches e as pré-escolas como instituições de Educação Infantil afirmando, sem eximir o dever da família e da sociedade, que é finalidade dessa primeira etapa da Educação Básica o desenvolvimento integral da criança em seus diversos aspectos.

Diante disso, podemos considerar que toda essa trajetória histórica e social influenciou e subsidiou diferentes concepções de criança e de como atendê-las/educá-las. Essas concepções embasaram o estabelecimento das principais características e práticas presentes no modelo tradicional das instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas.

Dito isso, uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas nas quais essas crianças estão submetidas torna-se pertinente no planejamento e no trabalho das instituições de EI, pois, uma educação de qualidade para as crianças pequenas permite a essas vivenciar experiências educativas que atendam e valorizam os seus direitos enquanto tais, promove atividades que articulam as experiências de vida dessas crianças com os conhecimentos já acumulados socialmente e, na transição para o EF respeita as especificidades etárias, prevendo formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem a necessidade de antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Outro fator diz respeito ao currículo. É importante que se considere:

em que organização do trabalho são enquadrados os educandos, se é a forma mais propícia para aprender e se formar. Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos. (ARROYO, 2007, p. 22).

Sendo assim, essa reflexão sobre a proposta curricular deve ser considerada de maneira que não se privilegie apenas o que será ensinado, mas sim como esses conhecimentos serão ordenados, em quais lógicas, hierarquias, em que tempos e espaços. Isso porque tanto as crianças da EI quanto as do EF, necessitam de uma proposta curricular que atenda a suas potencialidades, características e necessidades específicas.

O Ensino Fundamental, hoje legalmente com no mínimo nove anos de duração, tem sido também foco de intensos debates em meio a constante luta pelo direito à educação. De

maneira semelhante à EI, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) é garantido o dever do Estado no oferecimento da Educação Básica, o que inclui o EF. Em seu artigo 22, a LDBEN (BRASIL, 1996) afirma que a finalidade da Educação Básica consiste no desenvolvimento do educando assegurando que este possua uma formação necessária para a continuação dos seus estudos, para a inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento da cidadania.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o EF de nove anos tem duas etapas com suas próprias especificidades, são elas: anos iniciais, com cinco anos de duração, atendendo estudantes de seis a dez anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para estudantes de onze a quatorze anos. De caráter obrigatório, pode ser organizado em ciclos ou séries possuindo uma jornada mínima de quatro horas.

A relação entre EI e EF vem sendo necessariamente debatida por vários pesquisadores da área de educação e políticas públicas. Por vezes, a EI é apontada como uma oportunidade da criança pequena se desenvolver de forma mais plena, enfatizando, assim, a sua importância para uma posterior trajetória escolar. Por outro lado, existe a preocupação de que uma estreita relação da EI com o EF possa inferir a essa primeira um caráter exageradamente escolar retirando da criança a possibilidade de vivenciar outras possibilidades durante a sua trajetória na EI que possui um caráter específico de organização e práticas.

Peter Moss (2011) estabelece quatro possíveis relações entre a EI e o ensino obrigatório. São elas: preparação para a escola; distanciamento; preparação da escola para receber a criança; e o vislumbre de uma possível convergência. Como possibilidades, podem ser reconhecidas ou não na realidade de cada sistema escolar, por isso elas serão utilizadas nesse estudo como possibilidade de ilustração de algumas maneiras de perceber essa relação por parte de instituições, educadores, família e sociedade.

Na primeira possível relação, a EI pode assumir um papel de preparação para o EF. Nessa concepção é tarefa da EI preparar a criança para o ingresso no segmento seguinte garantindo que as crianças se enquadrem nesse modelo escolar. Portanto, a EI deve alinhar-se ao modelo de EF recorrendo sempre a este na organização do trabalho pedagógico, desconsiderando assim as especificidades da educação para as crianças pequenas. Acredito que essa relação se assemelha, em alguns aspectos, com a excessiva preocupação de determinadas professoras da EI com atividades, por exemplo, de escrita. Muitas vezes as crianças são sobrecarregadas com esse tipo de atividade diante da justificativa de preparação para o EF dada pelas professoras (e pela escola).

A EI pode também assumir uma posição de distanciamento ou até mesmo oposição ao EF na tentativa de negar às crianças o que percebem como caráter didático da educação e dispensável nesse período de vida. Esse modo de compreensão não condiz com uma visão completa do que é a educação para crianças pequenas onde se considera que o educar e o cuidar, juntos, permeiam as rotinas das instituições de EI permitindo a essas crianças um desenvolvimento pleno.

De acordo com o Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, não só na EI, mas em toda a Educação Básica. Dessa forma buscar-se-á recuperar a centralidade desse nível da educação, ou seja, o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

A possível relação seguinte, apontada por Peter Moss (2011), em uma perspectiva mais crítica, questiona uma mudança da escola para o recebimento das crianças vindas da EI. Nessa concepção, o modelo de escola deve ser redefinido de modo que permita uma continuidade do trabalho desenvolvido na EI em seus aspectos estruturais (organização da sala de aula, quantidade de alunos, etc.) e práticos (reconhecimento das especificidades do ser criança, práticas pedagógicas, etc.). Acredito que a escola deve estar, com toda certeza, preparada para receber as crianças provenientes da EI, ou não. Mas não podemos desconsiderar que assim como a EI, o EF também possui características que o distinguem de outras etapas da Educação Básica.

Diante disso, acredito que a quarta possibilidade de relação entre a EI e o EF, seja uma opção mais promissora. Essa possibilidade se refere a uma possível convergência entre esses dois segmentos. Nessa perspectiva, EI e EF devem juntos buscar meios colaborativos de potencializar práticas, valores e concepções reconhecendo e assumindo as diferenças de ambos. Ou seja, o estabelecimento de um projeto comum estabelecido pelo trabalho conjunto numa parceria consistente e igualitária.

Repensar essa relação nos concede uma importante oportunidade de estabelecer questões críticas e buscar alternativas que sejam pertinentes a todo o desenvolvimento da infância. A transição da EI para o EF deve ser considerada como um momento de continuidade e ampliação do trabalho pedagógico e não de ruptura ou negação do que a criança já traz do seu convívio anterior.

Questões como essa devem ser consideradas por professores e gestores no planejamento e execução de suas práticas objetivando a garantia do “atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do

atendimento, com garantia de qualidade” (BRASIL, 2004, p. 15). Ou seja, considerar o perfil desses estudantes e conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental, agora, de nove anos.

De acordo com Kramer (2007, p. 19), “embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação”. Sendo assim, torna-se importante considerar que em ambos os segmentos da Educação Básica o trabalho pedagógico é realizado com crianças, e devemos vê-las assim: crianças como crianças e não só como estudantes.

Diante disso, me pergunto quem são essas crianças de seis anos que integram o EF. Porém, antes de iniciar essa discussão é válido considerar que, segundo Abramowicz et al. (2009), existem dois conceitos que têm sido configurados como unívocos, o conceito de criança e o de infância. As autoras entendem a infância como uma experiência e como tal pode ou não ser vivenciada pelos adultos e, da mesma forma, pelas crianças. A idéia de infância não se veicula com uma determinada fase ou tempo cronológico, mas sim ao acontecimento, a experiência.

O que sabemos, entretanto, é que criança é um intervalo populacional que abarca todas as crianças. Há bilhões delas, de todos os jeitos e em toda a parte, vivendo diversas infâncias, em diversos tempos. Criança e infância são, portanto, múltiplas. (ABRAMOWICZ et al., 2009, p. 193).

Dito isso, considero importante perceber como as leis e os documentos legais de orientação para a ampliação do EF para nove anos apresentam o ser criança e ter infância. Essa concepção torna-se necessária também para aqueles que recebem nas escolas essas crianças de um modo geral, não só as de seis anos. Isso porque a maneira de conceber o ser criança influenciara diretamente no planejamento, organização e efetivação das práticas dentro e fora da escola.

3.1 QUEM É A CRIANÇA DE SEIS ANOS: ALGUMAS REFLEXÕES DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS

Diante de tudo o que já foi trazido nesse trabalho, torna-se necessário reconhecer como o conceito de criança é apresentado pelas leis que regem o Brasil e pelos documentos de orientações publicados pelo MEC. Podemos iniciar afirmando que a criança é um sujeito de

direitos, pertence a uma estrutura familiar que se encontra inserida em uma sociedade, em uma determinada cultura e em um determinado momento histórico.

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. (KRAMER, 2007, p.14).

Dito isso, podemos considerar que ao longo do tempo e em cada momento histórico, as concepções sobre a criança vêm se modificando. A criança tal como entendemos hoje não foi sempre considerada e compreendida da mesma forma. Além dos fatores sócio-históricos, a diversidade e a pluralidade cultural presente nas diversas regiões do Brasil determinadas pelas “diferentes etnias, raças, crenças e classes sociais, bem como as lutas sociais pelas conquistas dos direitos, também contribuem para a transformação dessas concepções” (BRASIL, 2004, p. 19). As especificidades desse sujeito histórico devem ser reconhecidas sem, porém isolá-lo diante de outros grupos sociais. Isso porque é na inter-relação com esses outros grupos também produtores de cultura que a cultura infantil se estabelece como tal.

Se o estatuto de ator social é conferido aos seres humanos tendo em conta sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido a suas ações, então, reconhecer a infância como uma construção social da qual participam as crianças como atores sociais de pleno direito implica considerar sua capacidade de produção simbólica, de representações e crenças em sistemas organizados. (BRASIL, 2009, p. 21).

É importante no trabalho com essas crianças também considerar quais as concepções de criança são encontradas nos documentos e leis que fazem referência ao atendimento dessas durante o período de transição da EI para o EF. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990, criança é a pessoa de até doze anos de idade incompletos. Essas, assim como os adolescentes, gozam dos direitos fundamentais inerentes a qualquer pessoa humana de modo que permita o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Já para a Convenção sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990) criança é todo o ser humano com menos de dezoito anos de idade.

O documento *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais* (Brasil, 2004) dedica um subtópico ao debate sobre a nova idade que integra o EF. Revela que a idade cronológica não influenciou diretamente a opção de trazer essas crianças de seis anos ao EF,

mas sim algumas características dessas crianças que as distinguem das de outras faixas etárias. São elas: a imaginação; a curiosidade; o desejo de aprender; uma forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar; as possibilidades de simbolizar e compreender o mundo através da estruturação do seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens; o momento privilegiado de construção da sua identidade e autonomia que essas crianças vivem nessa idade; a capacidade de estabelecer laços sociais e afetivos com as crianças e adultos que as cercam; e o forte desejo de aprender a escrever.

Não é difícil perceber que as características apresentadas nesse documento não são exclusivas das crianças dessa faixa etária. Mesmo assim, partindo dessas características, o documento afirma que essas crianças têm a capacidade de interagir com os símbolos e signos construídos socialmente, e ainda conferir a esses diferentes representações. Nessa fase ainda elas já demonstram potencial para estruturar os seus pensamentos e, através da utilização de múltiplas linguagens, simbolizar e compreender o mundo que as circunda representando-o a partir de uma lógica particular, isso porque “no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar” (Brasil, 1998, p. 21).

A brincadeira, o desenho, a linguagem corporal, a pintura, dentre outras, são formas de linguagem que precisam ser compreendidas dentro de uma proposta educativa que tenha as crianças e o seu desenvolvimento como foco, possibilitando a essas o acesso aos símbolos e signos culturais. Devemos considerar que essas múltiplas linguagens podem ser desenvolvidas no interior das instituições escolares e fora dele, porém a potencialidade desse desenvolvimento é determinada pelas experiências vivenciadas por essas crianças e também pelas interações estabelecidas no meio sociocultural no qual pertencem. Consiste aí o fundamental papel da família, da escola e da sociedade como elos entre a cultura e as crianças.

Durante esse período as crianças vivenciam ainda um momento importante na construção de sua autonomia e identidade através de suas vivências dentro e fora da escola, além do estabelecimento de laços sociais e afetivos com as crianças e adultos que se relaciona.

O desejo de aprender a ler é citado nesse documento como proveniente do fato das crianças dessa faixa etária viverem em uma sociedade letrada. Isso porque, ao pertencer a uma sociedade cuja cultura dominante é a letrada, essas crianças desde que nascem começam a

construir conhecimentos prévios sobre o sistema de representação e o significado da leitura e da escrita.

Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, considerando-se que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança. As crianças não compreendidas nesse quadro freqüentemente levam os professores a preocuparem-se com o que eles consideram insuficiência ou inexistência de requisitos. (BRASIL, 2004, p. 20).

É correto afirmar que cada criança tem o seu tempo para aprender, entre outros aprendizados, a ler e a escrever. A escola, diante dessa perspectiva, tem um papel fundamental e decisivo, principalmente para as crianças que não tem a oportunidade de estabelecerem hábitos de leitura e escrita fora do ambiente escolar. Contudo, podemos ainda perceber que a concepção apresentada no documento quanto ao trabalho pedagógico com a alfabetização, deixa subentendido que quanto mais cedo a criança entrar em contato com o processo de alfabetização, melhor será o seu desempenho aos seis e sete anos, e menor será o risco dessa criança ser taxada pelo professor como proprietária de requisitos insuficientes ou inexistentes para a alfabetização. Acredito que quando essa questão não é devidamente analisada nasce a possibilidade de se antecipar conteúdos e práticas que são próprias do EF para a etapa da Educação Básica anterior, ou seja, a EI.

Diante desse questionamento, acredito ser importante considerar que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pelo projeto de Lei nº 8.035 de 2010, faz referência a esse processo de alfabetização quando tem como meta 5 alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Em 2012, através do projeto de Lei da Câmara nº 103, o texto dessa mesma meta é alterado de modo que torna-se como meta a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do EF. Contudo, uma terceira alteração nessa meta do PNE foi aprovada pela Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) do Senado Federal em 28 de maio de 2013. Nessa nova alteração a meta 5 do PNE configura-se como alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano.

Ou seja, diante dessa nova redação da meta 5, a idade de seis anos (ano de ingresso no EF) se tornará o prazo final para a alfabetização de todas as crianças. Questiono-me a que preço essa meta pretende ser alcançada, pois, se diante da nova configuração do EF já existem

desafios a serem superados, imaginemos então os novos desafios que serão impostos às escolas, aos professores e, principalmente, as crianças para que essa meta, ao menos em números, seja alcançada. Acrescento ainda que um ano letivo, em minha opinião, não é suficiente para completar o processo de alfabetização de todas as crianças, isso porque cada uma delas tem o seu próprio tempo. Então, será que para essas crianças serem completamente alfabetizadas até os seis anos a maneira de se estruturar a EI não teria que ser modificada de maneira que sirva como uma preparação e/ou antecipação da alfabetização? Privaremos então as nossas crianças das vivências, originalmente, oferecidas durante a EI?

De maneira oposta, o documento *Ensino Fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (Brasil, 2007a) afirma que a criança de seis anos de idade precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. Ainda acrescenta que a EI não tem como objetivo a preparação dessas crianças para o EF. A EI, assim como o EF, possui objetivos próprios os quais devem ser “alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância” (ibid., 2007a, p.8).

Ainda discutindo as concepções de criança apresentadas, esse mesmo documento apresenta o texto de Sônia Kramer intitulado *A infância e a sua singularidade*. Nele, a autora descreve as crianças como:

sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. (KRAMER, 2007, p.15).

Nessa perspectiva a autora, baseada em Walter Benjamin, propõe alguns eixos básicos para a sua discussão sobre a criança que descrevem, de certa forma, a criança de seis anos de idade que integra o EF. Destaco três desses eixos, são eles: criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; e a criança pertence a uma classe social.

Nesse primeiro eixo a autora afirma que as crianças são influenciadas pela cultura que as cercam e também a criam de uma maneira singular. Baseada em Walter Benjamin, a autora afirma que esse constante “refazer” da cultura revela o potencial da brincadeira, nesse

contexto, entendida como uma experiência de cultura. A brincadeira é valorizada e percebida como um meio pelo qual a criança aprende e cria.

O segundo eixo destacado diz respeito à maneira singular com que as crianças vêem o mundo. Para a autora, “desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea” (ibid., 2007, p.18). Esse eixo relaciona-se com o primeiro ao garantir à criança uma maneira própria de ser e estar no mundo que o cerca. Seja através da maneira como influencia e é influenciada pela cultura, seja através da maneira como percebe o mundo em sua volta.

O terceiro e último eixo que destaquei faz referência ao fato da criança pertencer a uma classe social. Ou seja, por mais que as crianças possuam características próprias a elas, elas não formam uma comunidade isolada. Essas crianças pertencem a um grupo. Os costumes, valores, práticas sociais e experiências que vivem interferem em suas atitudes e na maneira como dão significados às coisas, as pessoas. Sendo que o reflexo desse pertencimento pode ser reconhecido, por exemplo, nas próprias brincadeiras.

Esses eixos apresentados assemelham-se, em alguns aspectos, a maneira como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) descrevem a criança. Nesse documento a criança é considerada como um:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (ibid. 2010, p. 12).

Fatores como a cultura influenciar e ser influenciada pelas crianças, os sentidos que as crianças atribuem aos objetos e pessoas que as cercam, e o pertencimento dessa criança a uma sociedade são reafirmados nessas diretrizes.

Assim, podemos perceber que os documentos apresentados revelam uma visão de criança como pertencente a uma sociedade, datada historicamente e que mesmo possuindo especificidades próprias a faixa etária, encontra-se em constante troca com o meio a qual pertence. Diante disso, torna-se importante a consolidação de um processo de aprendizagem que busque a formação da criança respeitando o seu tempo, suas especificidades, as suas opiniões, bem como a sua maneira de ver o mundo.

A minha pesquisa surgiu justamente nessa tentativa, analisar como/se as crianças percebem a passagem da EI para o EF através do relato de algumas de suas experiências

nesses dois anos letivos. Com todos os cuidados previstos em pesquisas que envolvem crianças, busquei meios que garantissem o alcance dos meus objetivos sem lançar mão do bem estar das crianças participantes da pesquisa.

Sendo assim, os próximos capítulos se destinarão a descrição do meu percurso de pesquisa. Busco demonstrar desde como o meu interesse pela pesquisa surgiu até a sua consolidação através da análise das informações.

4 UMA PESQUISA DE CAMPO

O pesquisador deve ser aquele que atua como meio de ligação ativa entre o conhecimento acumulado na área em que se propõe a pesquisar e as novas evidências que serão constatadas a partir da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (2012), um dos desafios lançados à pesquisa educacional é justamente a tentativa de captar a realidade dinâmica e complexa do fenômeno educacional, seu objeto de estudo, em sua realização histórica. Para essas autoras, durante a realização da pesquisa, é necessário confrontar as evidências, as informações coletadas sobre o assunto que se deseja pesquisar e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Nos capítulos anteriores busquei apresentar e refletir sobre as leis e os documentos normativos e de orientação que fazem referência aos processos de mudança no EF com a chegada de crianças de seis anos nessa etapa da Educação Básica. A opção de averiguação desses documentos se dá por perceber que:

eles não apenas estabelecem regras sobre mudanças a serem implantadas como também expressam, em graus variados, compreensões e concepções de seus produtores sobre a educação das crianças, tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil. (CAMPOS e SILVA, 2011, p. 350)

Ainda analisando o conhecimento teórico acumulado a respeito do meu tema de pesquisa, apresentei outros trabalhos que, de maneira semelhante, tratam da ampliação do EF de nove anos em diversos aspectos. Diante disso, nos próximos capítulos apresentarei as evidências e as informações coletadas sobre o assunto em minha pesquisa de campo.

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (GONSALVES, 2001, apud PIANA, 2009, p. 169).

Portanto, é válido considerar que o meu interesse nessa pesquisa surgiu durante um estágio extracurricular que realizei por intermédio do Programa de Educação Tutorial (PET) Licenciatura em Pedagogia⁶ em uma escola municipal da cidade de Salvador. Durante o

⁶ O PET, a nível nacional, é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação das Instituições de Ensino Superior do país, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O PET Licenciatura em Pedagogia da UFBA, atendendo ao tripé do ensino, pesquisa e extensão, busca desenvolver, entre outras atividades, práticas docentes através do estágio extracurricular.

período de dois anos tive a oportunidade de experienciar o momento de transição da EI para o EF junto com um grupo de crianças que passaram do Grupo 5, em 2012, para o 1º ano, em 2013. Diante dessa realidade, decidi realizar a minha pesquisa com esse mesmo grupo, pois eu os já estava acompanhando e já tinha um contato mais direto.

Diante disso, defino a minha pesquisa como tendo uma abordagem qualitativa. Descrevo a pesquisa qualitativa a partir de cinco características trazidas por Bodgan e Biklen (1986, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2012). São elas: o ambiente natural como fonte direta de dados; dados predominantemente descritivos; valorização do processo em contraponto ao produto; a perspectiva dos participantes é valorizada pelo pesquisador; processo indutivo na análise de dados. Diante disso apresentarei a trajetória da minha pesquisa a partir dessas características.

A primeira delas diz respeito ao ambiente natural como fonte direta de dados. Como na minha pesquisa evidenciei as opiniões das crianças quanto à transição destas da EI para o EF, todo o processo de coleta de dados foi realizado na escola, considerando que é nesse ambiente que o fenômeno se realiza.

A segunda característica da pesquisa qualitativa apresentada pelos autores é o aspecto descritivo dos dados. Essa característica diz respeito, entre outros aspectos, ao fato do material coletado durante a pesquisa ser enriquecido de descrições seja das pessoas, dos acontecimentos ou situações. Por isso, mesmo sendo as crianças os sujeitos principais da minha pesquisa, a professora da turma também participou da pesquisa através de uma entrevista semi-estruturada onde busquei investigar as ideias da docente quanto a esse momento de transição da EI para o EF. Pois,

ao dar a palavra às crianças é preciso levar em conta também a escuta dos adultos próximos a elas, que podem se sentir excluídos e perceber essa situação como injusta; também é preciso cuidado com os adultos que desejam se interpor entre o pesquisador e as crianças. (CAMPOS, 2008, p.38).

Na escolha da utilização de entrevista semi-estruturada considerei que, para Manzini (2012), esse tipo de entrevista consiste na elaboração de um roteiro com perguntas principais sobre determinado tema. Essas perguntas serão complementadas por outras questões que surgirão inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para esse mesmo autor, esse tipo de entrevista oportuniza o surgimento de informações de forma mais livre e não condiciona as respostas a uma padronização de alternativas.

Elaborei, então, um roteiro inicial com onze perguntas a serem feitas à professora (APÊNDICE A). A entrevista foi realizada no dia 26 de novembro de 2013, na própria sala de aula. Aproveitei que as crianças estavam em outro ambiente participando da aula de dança para poder concentrar a minha atenção e a da professora para o momento da entrevista, na tentativa de diminuir as possibilidades de interferências externas que pudessem nos desviar do foco. Gravei toda a entrevista com o auxílio do gravador de voz do meu celular, para posterior transcrição. Essa transcrição será utilizada no momento da análise dos dados levantados durante a pesquisa.

A professora aceitou participar da entrevista e assim o fez de maneira muito receptiva. Acredito que o nosso diálogo foi favorecido pela nossa aproximação prévia. Digo isso por estar acompanhando essa turma, e por consequência o trabalho dessa professora, por todo o ano letivo de 2013 criando assim uma facilidade maior de estabelecer um diálogo.

É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a 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 são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 33-34).

Dito isso, acredito que as respostas que surgiram durante a entrevista foi de grande importância para a consolidação desse trabalho. Isso porque, ao analisar a transição da EI para o EF não posso desconsiderar que os professores, além dos outros funcionários da escola, também participam desse processo e seus posicionamentos a respeito do tema devem ser considerados.

Em continuação, a terceira característica da pesquisa qualitativa aponta para a valorização do processo em contraponto ao produto. Ou seja, a minha atenção estava voltada também para a dinâmica da sala de aula e de todo o percurso vivido junto com as crianças. Esses serviram também como subsídio para as minhas reflexões diante das informações levantadas. Devemos considerar ainda que:

na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, mas como sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências

sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-as como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana. (CASTRO; SOUZA, 2008, p. 53).

Assim, a definição do papel das crianças na pesquisa deve levar em conta também fatores como a idade, o gênero e o tempo. A idade se refletirá no cuidado da escolha de materiais para o levantamento de informações que se enquadrem na faixa etária das crianças. A preocupação com o gênero surge, por exemplo, no trabalho em determinadas comunidades onde as meninas não possuem os mesmos direitos que os meninos (incluindo o de opinar). E em relação ao tempo, o pesquisador deve ter a ideia de que o trabalho com crianças requer um tempo próprio delas.

Compreendendo o lugar dessas crianças durante o processo de pesquisa, pode planejar uma dinâmica de pesquisa própria à idade delas na tentativa de respeitar os seus interesses e o seu tempo.

Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento da escuta tem que ser também o momento da expressão dessa representação, que é uma representação coletiva. (ROCHA, 2008, p. 49).

Dessa maneira, tenho a convicção que a relação criada com elas em decorrência da realização do estágio extracurricular realizado na turma, me permitiu estabelecer uma relação orientada na perspectiva de reconhecê-las como sujeitos que têm idéias e opiniões. Isso porque as conhecendo previamente pude inferir sobre as questões levantadas por elas reconhecendo e valorizando as experiências culturais e sociais que possuem.

Esses pontos dizem respeito também à quarta característica da pesquisa qualitativa trazidas por Bodgan e Biklen (1986, apud Lüdke; André, 2012), o pesquisador valorizar a perspectiva dos participantes. Frequentemente pesquisas vêm sendo feitas sobre crianças. Elas participam da pesquisa científica principalmente na qualidade de objeto a ser observado, analisado e interpretado.

4.1 AS CRIANÇAS NA PESQUISA

Diante de tudo o que já foi apresentado, a primeira questão posta se refere à compreensão do lugar que a criança assume socialmente na interação com o adulto em um

contexto de pesquisa. Devemos considerar que tanto adultos quanto crianças apresentam distintas possibilidades de compreender as experiências que vivenciam e estas devem ser igualmente valorizadas e devidamente analisadas. Essas diferenças encontradas nas percepções e entendimentos não existem apenas pelas evidentes e naturais diferenças cognitivas entre adultos e crianças, mas também pelas relações que crianças e adultos estabelecem com “os objetos e códigos da cultura, vividos e experimentados de formas distintas por cada um deles” (CASTRO; SOUZA, 2008, p. 53). De acordo com Cruz (2008), é relativamente recente, principalmente aqui no Brasil, considerar na pesquisa o ponto de vista das crianças.

Os julgamentos, os desejos, os receios, as preferências etc. das crianças geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo. Quando o são a prática mais comum é se recorre aos adultos (familiares ou professores) para obter essas informações – revelando a desconfiança em relação à competência das crianças para se comunicarem e também remetendo ao fato de ainda não serem tomados como sujeitos. (ibid., 2008, p. 13).

Um levantamento realizado por Rocha (1999) referente às pesquisas realizadas sobre a EI no Brasil mostrou que as crianças ainda eram pouco ouvidas, predominando as vozes dos adultos. É um desafio dar voz a criança em uma sociedade onde, por vezes, ela é reconhecida como um ser sem vontade e opiniões próprias.

Assumido esse desafio, optei por escutar as crianças e reconhecer os seus posicionamentos quanto à passagem da EI para o EF. Para isso, entrei em contato com a direção da escola para conseguir a permissão de realizar a pesquisa com a turma em que já estava estagiando. Depois de autorizada e considerando as especificidades da pesquisa com crianças, planejei uma dinâmica diferenciada para o momento de coleta de dados. A dinâmica consistia na apresentação inicial de duas caixas, uma representava a EI e a outra representava o EF. Para ampliar as possibilidades de diferenciação, as caixas eram de cores diferentes entre si. Em seguida, disponibilizei vinte e cinco imagens de crianças em diversos espaços vivenciando diferentes práticas, dentro e fora da escola. Duas imagens representavam o espaço interno da sala de aula sem nenhuma criança ou adulto, duas imagens representavam crianças acessando tecnologias (celular e computador), três imagens representam práticas de higiene e alimentação, oito imagens representavam o espaço externo à sala de aula e nove imagens representavam práticas escolares comuns (pintar, colar, escrever etc.). Durante a análise das informações, essas imagens serão divididas a partir de cinco blocos de análise, são eles: organização espacial do ambiente interno, uso das tecnologias de informação e

comunicação, práticas de higiene e alimentação desenvolvidas na escola, atividades no espaço externo à sala de aula e atividades desenvolvidas na sala de aula.

A intenção de apresentar as duas imagens que representavam uma sala de aula vazia, sem a presença de nenhuma criança ou adulto, era justamente perceber como e se as crianças percebem a organização espacial da sala de aula. Se elas percebem, será que essa organização, no ponto de vista delas, sofreu algum tipo de mudança durante a passagem da EI para o EF? Na apresentação das imagens que representavam práticas de higiene e alimentação desenvolvidas na escola, busquei evidenciar se essa é uma prática própria da EI, do EF ou de ambas. As imagens que representavam crianças acessando tecnologias revelavam características da estrutura da própria escola, pois mostra se as instituições ofereceram ou não o acesso a esses recursos. Ou ainda se as crianças têm esse acesso fora da escola, em casa ou em outro espaço. As oito imagens, que representavam situações vivenciadas no espaço externo ao da sala de aula, foram apresentadas a fim de perceber a frequência de oportunidades de participar de momentos no espaço externo a sala de aula, ou até mesmo da escola que foram oferecidas a essas crianças durante a EI e o EF. E, por fim, as nove imagens que representavam práticas escolares comuns desenvolvidas dentro da sala de aula, foram utilizadas na tentativa de perceber a presença dessas práticas na EI e no EF. Assim, tentei captar o ponto de vista delas em relação ao momento de transição da EI para o EF a partir das questões que elas traziam ao escolherem cada imagem.

Cinco crianças foram escolhidas para participar da pesquisa. Por sugestão da minha orientadora, a partir dessas cinco crianças formei dois subgrupos com quantidades diferentes entre si e realizei a dinâmica com um subgrupo de cada vez. Dessa forma, além do levantamento das informações referentes ao meu tema, pude também avaliar questões relativas à prática da pesquisa em si. Digo isso por perceber que, durante a interação com as crianças, um número menor de crianças no grupo facilitou uma maior fluidez da conversa. Acredito que isso aconteceu devido à dinâmica realizada durante a pesquisa requerer uma interação verbal. Ou seja, no subgrupo com maior número de crianças elas queriam falar todas de uma vez e/ou tinham que esperar até que os outros colegas falassem. Quando se cansavam de esperar, porque cada um deles tem o seu tempo, facilmente se distraíam com qualquer coisa que estivesse acontecendo ao nosso redor. Já com o outro subgrupo, com menor quantidade de crianças, a interação verbal fluiu sem que um ou outro se distraísse com tanta facilidade.

Diante de tudo isso considerado, o primeiro subgrupo (S-1) foi formado por duas crianças, uma menina e um menino. Foram escolhidas pelo critério de terem estudado nessa mesma instituição no ano passado, quando eram Grupo 5. E o segundo subgrupo (S-2) foi formado por três crianças, uma menina e dois meninos, escolhidas por serem provenientes de outra instituição escolar que atende apenas a EI. Essa característica tornou-se um diferencial nas respostas trazidas pelas crianças, pois as práticas realizadas em cada instituição demonstraram ser diferenciadas. Ou seja, mesmo o trabalho sendo realizado com crianças da mesma faixa etária e no mesmo ano de escolarização, as práticas na instituição que atende só a EI se diferenciou daquela realizada na instituição que tende também o EF.

Como já sabia quais crianças iam participar, entrei em contato com os responsáveis por cada uma delas a fim de conseguir a autorização para a realização do trabalho. Depois de ter essas autorizações, combinei com a professora um dia em que ela pudesse liberar essas cinco crianças para a realização da dinâmica. Assim, no dia 05 de dezembro de 2013 a dinâmica foi realizada com os dois subgrupos, um de cada vez. Toda a dinâmica foi gravada com o auxílio do gravador de voz do meu celular, para posterior transcrição e análise. Considerando que,

antes de iniciar a pesquisa é preciso deixar muito claro seu objetivo e o papel dos pesquisadores, obtendo o consentimento dos demais adultos e instituições envolvidas sobre o tema da pesquisa para permitir que as possíveis dificuldades sejam identificadas e superadas antes da realização da investigação. (CAMPOS, 2011, p. 39).

Além das autorizações solicitadas à escola e aos pais, só comecei a dinâmica com as crianças, depois de ter explicado a elas os objetivos da minha pesquisa, a maneira como iria desenvolver a dinâmica e elas terem concordado em participar.

Realizei primeiramente a pesquisa com o S-1. Enquanto a professora realizava uma atividade na sala de aula, pedi licença a ela e as outras crianças que não participariam da pesquisa explicando o que iria fazer com aquele pequeno grupo fora da sala. Levei as crianças do S-1⁷ até um espaço da escola reservado e apresentei todos os materiais que utilizaríamos durante a dinâmica. Depois de ter apresentado as caixas e as imagens, deixei que eles escolhessem se colocariam as imagens nas caixas ou deixaria alguma delas de fora. Depois de terem escolhido juntas em qual caixa colocar cada imagem, perguntei por qual caixa elas queriam começar a nossa conversa, a caixa escolhida foi a do 1º ano. Por cerca de quinze minutos conversei com elas sobre cada imagem que colocaram na caixa correspondente ao 1º

⁷ Os nomes das crianças não serão apresentados nesse trabalho, as informações serão apresentadas por subgrupos.

ano e depois a EI. Procurei sempre começar perguntando o que elas viam na imagem para assim compreender quais possíveis critérios foram utilizados na escolha daquela imagem para determinada caixa. Terminada a dinâmica retornei com as crianças para a sala e trouxe para o mesmo ambiente as crianças do S-2.

De maneira semelhante, apresentei os materiais que usaríamos durante a dinâmica e deixei que elas escolhessem quais imagens colocariam em cada caixa. Contudo, diante de um começo de discussão entre elas sobre quem seguraria as imagens, sugeri que dividissem as imagens para que cada um segurasse uma quantidade. Depois de analisarem cada imagem, elas deixaram uma das imagens, que fazia referência ao uso do computador, de fora das caixas. Logo depois que conversamos sobre a razão delas terem deixado essa imagem de fora, elas escolheram a caixa correspondente a EI para começar a nossa conversa sobre em relação às imagens.

Mesmo antes de analisar cada informação trazida pelas crianças, podemos perceber as diferenças entre os dois grupos. Ainda que não tenha sido a minha intenção inicial fazer a comparação entre as experiências que os dois grupos tiveram na EI e no EF, acredito que a formação desses dois subgrupos, com dois percursos formativos diferentes, enriqueceu de maneira significativa essa pesquisa.

É válido considerar que esse ímpeto de colocar a criança como protagonista da minha pesquisa não me apaga enquanto sujeito que detêm um conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil, das relações que se estabelecem nessa turma, das características de nossa sociedade como um todo, entre outros componentes que me formam como um sujeito ativo dentro do contexto em que me proponho a pesquisar.

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 3).

Assim, voltando às características pontuadas por Bodgan e Biklen (1986, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012), a quinta e última característica da pesquisa qualitativa é o processo indutivo na análise de dados. Partindo da perspectiva de que analisei uma amostra pequena de crianças em uma única escola da cidade de Salvador, procurei problematizar as questões levantadas de

maneira indutiva, sem desconsiderar as especificidades de cada grupo em que esse tema também se aplica. Ou seja, ainda que nesse estudo de caso eu tenha analisado uma realidade muito específica, de certo ele poderá possibilitar o levantamento de semelhanças e diferenças com outros casos.

Apresentarei então, no capítulo seguinte, a análise dos dados levantados durante o estudo de campo na tentativa de compreender a relação das mudanças no EF com a chegada das crianças de seis anos no primeiro ano evidenciando o ponto de vista desse grupo específico de crianças sobre o momento de transição da EI para o EF. Busco ainda refletir sobre a maneira como a professora desse grupo compreende essa transição valorizando o seu ponto de vista visto que ela é a profissional que recebeu essas crianças no EF.

5 A VOZ DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA

Considerando os objetivos propostos para esse trabalho, iniciarei esse capítulo apresentando o ponto de vista da professora da turma em relação ao processo de transição da EI para o EF. Antes de evidenciar as falas das crianças quanto às experiências vivenciadas no grupo 5 e no primeiro ano do EF, acredito ser importante considerar a fala da professora, pois foi essa profissional que recebeu as crianças participantes da minha pesquisa no EF. Dessa forma, o seu entendimento sobre, entre outros temas, a ampliação do EF certamente influencia a sua prática e, por consequência, as experiências vivenciadas pelas crianças.

Enquanto as crianças participavam da aula de dança em um espaço fora da sala, conversei com a professora através de uma entrevista semi-estruturada. Com um roteiro inicial com onze perguntas (APÊNDICE A), comecei questionando-a quanto ao seu posicionamento em relação a nova constituição do EF, agora com nove anos. Primeiramente, ela associou a minha pergunta com a obrigatoriedade de matrícula na EI estabelecida pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a LDBEN. Por perceber que ela não havia compreendido, continuei questionando e afirmando que a minha pergunta se referia a entrada da criança no EF com seis anos de idade. Sem justificar a sua opinião, ela afirmou que concorda com o ingresso no EF com essa idade.

Diante dessa primeira posição tomada, perguntei se ela conhece algum material que fizesse referência a essa ampliação. Pois, como já apresentei nos capítulos anteriores, a ampliação do EF para nove anos é amparada legalmente por leis, pareceres e resoluções, além de contar com uma quantidade considerável de materiais publicados pelo próprio MEC. Fiz esse questionamento a professora por considerar o acesso a esses materiais de considerável importância. Infelizmente, ela me informou que não conhecia nenhum documento sobre essa ampliação. Havia recebido, na escola que trabalhava antes, apenas uma cópia da LDBEN. Essa cópia, de acordo com ela, serviu *para mostrar aos pais, pra poder os pais aceitarem essa mudança, muitos pais não aceitaram*. Os pais não aceitaram, principalmente, o fato de seus filhos repetirem o ano. Esse fato ocorreu com a turma em que ela estava durante a implantação do EF. As crianças precisaram repetir o ano para se enquadrarem no padrão de idade estabelecido. Acredito que essa não seja a principal função das leis, ainda mais nesse contexto, mas continuei questionando-a em relação a eles. Perguntei se na escola atual existia disponível algum tipo de material em relação a esse tema. Ela não soube me responder. Também relatou que não participou de nenhuma palestra ou curso sobre o tema.

Sem desconsiderar que, de acordo com a entrevista, a professora tenha experiência com crianças de seis anos, acredito que:

um grande passo a ser dado pelos professores é saber com clareza o que têm de atingir com a atividade de ensino e compreender o sentido das intencionalidades, por que estão formuladas dessa maneira e não de outra, e opor-se aos fins implícitos da educação e do ensino. Portanto, o ensino é um processo intencional, sistemático e flexível, que visa à obtenção de determinados resultados (conhecimentos, habilidades, atitudes etc.). A intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicativa das concepções de quem a propõe. Os professores devem ter clareza dos objetivos que pretendem atingir com seu trabalho. (VEIGA, 2006, p.21).

Considerando que pertencemos a um sistema dirigido por leis, entre outras orientações, o mínimo que se pode esperar é que nós, como profissionais da educação, a conheçamos. Falando da ampliação do EF, acredito ser de fundamental importância para o professor conhecer desde as razões para tais mudanças até a maneira como essas poderão influenciar na sua prática. Acredito que esse posicionamento torna-se-á crucial para uma atuação crítica e consciente.

Continuando os questionamentos, busquei saber o que ela considerava importante no acolhimento das crianças de seis anos no EF. Para ela, inicialmente, o primeiro ano tem que ser parecido com a EI. Apresentou, então, algumas características como pertencentes a EI: coisas lúdicas, brincar, não tem atividade de quadro e nem de livro, uma relação mais próxima com as crianças, levar ao banheiro, dar merenda. Essas características foram listadas a fim de representar as ações que ela realiza com o objetivo de estabelecer uma semelhança com a turma que as crianças vieram, o grupo 5. Para ela, algumas dessas crianças, ao chegarem no EF, não são ainda independentes. Pelos posicionamentos assumidos durante a entrevista acredito que ela entenda que ser independente consista em realizar as atividades sem o seu auxílio. Atividades que vão desde a ida ao banheiro até copiar o dever do quadro. Intrigada ainda com esse acolhimento às crianças de seis anos, questionei se essas ações/adaptações duravam o ano todo ou apenas uma parte dele. Ela respondeu que vai depender, *você vê que muitos precisam ainda que a gente vá. Se não mandar não faz. Fica esperando mandar.*

Mesmo revelando que costumava trabalhar com crianças de seis anos, percebi que a docente possui, em muitos aspectos, uma visão tradicional de aluno. Considero como visão tradicional exigir que os alunos copiem as atividades sem reclamar, fiquem todo tempo sentados sem reclamar e façam tudo o que o professor achar necessário fazer sem reclamar. De acordo com a LDBEN, documento que a professora conhece, é finalidade da Educação Básica assegurar ao educando a formação para o exercício da cidadania. Acredito que é

fundamental refletirmos sobre quais tipos de cidadãos estamos formando nas nossas escolas. Cidadãos críticos ou passivos? Quero ficar com a primeira opção.

Continuando a entrevista, perguntei a professora quais os possíveis desafios encontrados durante essa transição. Para ela, o maior desafio para as crianças são as atividades. Depois de revelar que algumas crianças reclamam da quantidade de atividades a ponto de dizer *to cansado, não aguento mais*. E, se referindo a EI, continua dizendo que lá *geralmente é um papel pronto ou um livro, não tem tanta coisa de copiar, pra eles é difícil essa coisa*. Acrescenta ainda que as crianças chegam ao primeiro ano tímidas, *são mais acomodados, eles esperam você falar*. Continuei então perguntando se em relação a sua prática já havia passado por algum desafio e como o superou. Inicialmente não se lembrou de nenhum desafio, então voltou a falar sobre o desafio, segundo ela, que as crianças enfrentam a terem que copiar muitas atividades. Ela afirma que superou esse “desafio” das crianças passando *muita lista para eles pegarem ritmo. Porque isso pra eles é difícil, copiar, copiar é difícil*. Para ela, a professora que recebe a criança de seis anos tem que, em primeiro lugar, gostar de alfabetizar. Já na minha concepção, concordando com a autora,

ensinar implica a capacidade não somente de pensar nos alunos, mas também de perceber e de sentir suas emoções, seus conflitos, suas alegrias, seus bloqueios emocionais. Ensinar, portanto, envolve uma disponibilidade para lidar com o outro e compreendê-lo. Ensinar envolve gosto e identificação com a docência. (VEIGA, 2006, p.24).

Diante disso, acredito que se nos dispomos a estarmos sensíveis aos sentimentos das crianças e aptos a escutá-las, buscaremos construir a nossa prática de uma maneira participativa. Onde as crianças e os seus anseios serão considerados, respeitados. É evidente que nós estudamos anos para sermos professores e esses conhecimentos orientam a nossa prática, mas não só eles. Quando permitimos que “a criança seja o sujeito participativo e não mero objeto do processo de alfabetização, a prática do ensinar a ler e escrever se tornará muito mais eficaz e politicamente útil” (UZEDA et al., 2010, p.52).

Depois disso, procurei saber se as crianças percebiam essa transição, na opinião dela. Ela acha que percebe, e para justificar disse: *acho que percebe, eles falam: A outra pró fazia isso. Mas agora não é mais EI, não é só pintar, desenhar*. Percebendo que, de acordo com o exemplo dado, as crianças se referiram à figura da professora, perguntei se ela achava que as crianças relacionam essa transição com a figura da professora ou com a série que estão. Para ela as duas opções, *eles queriam que eu fizesse a mesma coisa que a outra professora. Contasse mais história, mais música e eu sempre disse a eles: Gente aqui é o ano de aprender*

a ler e a escrever, então muita coisa não vai poder ser feita mais. Acredito que, inevitavelmente, a prática da professora marca a experiência vivida pelas crianças. Sendo assim, ao compararem as duas professoras, as crianças revelam o que lhes foi permitido experienciar nesses anos. Esse fator só aumenta a nossa responsabilidade como professores. Não quero acreditar que existam profissionais que queiram marca a trajetória dos seus estudantes de maneira negativa. Essas serão marcas que, certamente, eles levarão para sua vida. Quero sim acreditar em profissionais que se esforçam para preencher de maneira positiva a trajetória dos seus estudantes de maneira que os permitam recordar das suas experiências com alegria.

Encerrando a entrevista, a professora continuou relatando que as crianças queriam brincar todo dia, até brinquedo traziam para escola. Diante dessa situação, ela teve que estabelecer um dia para trazer brinquedo, porque na EI elas brincavam todo dia.

A brincadeira está entre as atividades freqüentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: *não pode correr, pular, jogar bola etc.* (BORBA, 2007, p. 35).

Ao assumir essa postura, o professor desconsidera que a brincadeira pertence à natureza de ser criança. Através da brincadeira a criança experimenta o mundo que o cerca e também o representa. Infelizmente, as exigências que surgem durante o ingresso no EF, se não antes, não deixam espaço para momentos espontâneos de brincadeiras. Isso considerando que:

a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola. (WAJSKOP, 2007, p.24).

A brincadeira, desde a EI, deve fazer parte da rotina das crianças na escola. Acredito que podemos utilizá-la em benefício do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos. Contudo, o espaço para o desenvolvimento da brincadeira por si só também deve ser considerado.

Diante de todos os pontos já levantados em relação à entrevista realizada com a professora da turma, evidenciarei agora as informações que as crianças trouxeram durante a dinâmica realizada. Através dela, pude perceber elementos que compunham a rotina vivenciada por essas crianças em cada ano de estudo e em cada instituição, considerando que as crianças estudaram em instituições de EI diferentes. Esses elementos nortearam a minha compreensão quanto a visão que as crianças possuem em relação à transição da EI para o EF. Pergunto-me, será que a rotina, as atividades, os tipos de relações estabelecidas, são parecidas entre os dois anos? Será que as crianças têm alguma preferência? Veem alguma diferença? Será que têm alguma opinião sobre a razão dessas possíveis mudanças?

Sem pretensão de concluir os meus questionamentos e reflexões, buscarei evidenciar o ponto de vista das crianças que participaram da pesquisa em relação a esses e outros questionamentos. Organizei as imagens utilizadas na dinâmica em cinco blocos de análise, são eles: organização espacial do ambiente interno, acesso a tecnologias de informação e comunicação, práticas de higiene e alimentação, atividades no espaço externo à sala de aula e atividades na sala de aula. A partir desses blocos de análise, apresentarei as informações trazidas pelas crianças bem como as reflexões a cerca delas.

5.1 A VOZ DAS CRIANÇAS: ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DO AMBIENTE INTERNO

Nesse bloco de análise, buscarei evidenciar a opinião das crianças em relação à percepção delas quanto à organização espacial do ambiente interno, ou seja, a sala de aula. Para isso, durante a realização da dinâmica, apresentei duas imagens que pudessem representar o grupo 5 e o primeiro ano do EF.

Figura 1 – Organização espacial do ambiente interno



Fonte: Google imagens

A imagem que utilizei para representar o primeiro ano mostrava cadeiras e mesas individuais enfileiradas diante da mesa da professora, e poucos cartazes nas paredes, organização de grande parte das salas de EF. A essa imagem, as crianças do S-1 julgaram não pertencer nem ao primeiro ano, nem ao grupo 5. Tiveram como critério o fato de elas, mesmo agora no primeiro ano, utilizarem de mesas semelhantes a que usavam no grupo 5, onde dividem o espaço com mais três crianças.

A segunda imagem representava uma sala de aula mais colorida, com mesas que comportavam até quatro cadeiras para as crianças sentarem, tapetes coloridos no chão e vários materiais decorativos na parede. Julguei ser essa uma caracterização de salas da EI. Para as crianças do S-1 essa imagem representava, assim como eu considerei, o grupo 5. Revelaram que na sala deles, no grupo 5, tinha aqueles tapetinhos coloridos. Perguntei então porque não tinha mais esses tapetinhos no primeiro ano. Uma das crianças me respondeu então: *porque a gente já é grandinho*. Questionei então se eles eram “menorzinhos” no ano passado, se mudaram tanto assim em um ano. Elas responderam que sim, no ano passado eram “menorzinhos”. Comecei então a questioná-las sobre as possíveis razões para que esses tapetes coloridos, critério que eles estabeleceram para diferenciar os dois anos, só existirem na sala de EI. Elas então relacionaram ao fato da professora do grupo 5 ter esses materiais mais coloridos, e a professora atual não ter. Para elas se a professora do primeiro ano tivesse esse material ela colocaria na sala.

Ao longo de seu processo de desenvolvimento, as crianças apresentam formas peculiares de se relacionar com o ambiente e com os outros e, portanto, necessidades e interesses também diferenciados. As intervenções pedagógicas, para alcançarem seus objetivos, precisam promover situações de aprendizagem compatíveis com esses interesses e necessidades. (MICARELLO, 2010, p.4).

A professora, como as crianças mesmo salientaram, é uma das responsáveis pela organização do espaço. Acredito que esta profissional deve estar sensível às necessidades dos estudantes de maneira que promova um ambiente propício para o seu desenvolvimento.

Para a minha surpresa, as crianças do S-2 relacionaram as duas imagens com o primeiro ano. A primeira, que julguei ser do primeiro ano, foi considerada por elas como do grupo 5 pelo espaço físico ser semelhante a sala que elas estudavam. É evidente que elas relataram que só as mesas eram diferentes, mas isso não foi motivo para elas deixarem de considerar a imagem como sendo do grupo 5. Outro fator que determinou a escolha dessa imagem como sendo da sala deles de EI foi a semelhança que uma das crianças encontrou entre uma mochila

que tinha na imagem e a mochila que ela utilizou no ano passado. Critério delas, não posso questionar!

A segunda imagem, que julguei ser de EI, para o S-2 também estava relacionada com a sala deles do grupo 5. Elas enumeraram características semelhantes como: organização das cadeiras e mesas, cartazes e tapetes.

A maneira como o espaço da sala de aula se organiza é de considerável importância para o desenvolvimento do trabalho do professor e, por consequência, aprendizado das crianças. Digo isso por perceber que em um espaço onde as crianças tenham contato com materiais que as estimulam a desenvolver-se, o aprendizado é facilitado. Devemos considerar, ainda, que em muitas instituições a situação, no que se refere a estrutura física, não é favorável nem para os docentes e nem para os estudantes. Para Kishimoto e colaboradores (2011, p. 207), “a falta de atenção às condições dos espaços escolares e dos recursos materiais e humanos interfere diretamente na organização dos tempos e das rotinas, e na qualidade das práticas pedagógicas”.

5.2 A VOZ DAS CRIANÇAS: O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nesse segundo bloco de análise, verificarei a opinião das crianças em relação às imagens que faziam referência ao uso de tecnologias. Durante a dinâmica, apresentei às crianças duas imagens que representavam o uso de tecnologias de informação e comunicação. Em uma podíamos observar crianças usando o computador dentro de um ambiente fechado onde se encontrava também outros computadores e pessoas, e na outra imagem uma criança falando ao celular.

De acordo com Almeida e Prado (2003):

hoje é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem potencializar a mudança do processo de ensino e de aprendizagem e que, os resultados promissores em termos de avanços educacionais relacionam-se diretamente com a idéia do uso da tecnologia a serviço da emancipação humana, do desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável. (ibidem, 2003, p.1).

Mesmo diante de todos esses benefícios destacado pelos autores, a realidade é que muitas escolas não oferecem ainda aos seus estudantes o acesso às tecnologias. A escola em

que foi realizada a pesquisa, por exemplo, não oferece às crianças o acesso a computadores e/ou outras tecnologias da informação e comunicação. Elas assistem a, no máximo, DVDs de filmes ou musicais.

Figura 2 – Uso das tecnologias de informação e comunicação



Fonte: Google imagens

Esse fator se reflete diretamente na resposta das crianças do S-1 que estudam nessa escola desde o Grupo 5. Ao se depararem com a imagem que faz referência ao uso do computador, elas manifestaram dúvidas quanto ao espaço onde a criança da imagem se encontrava. Enquanto uma das crianças do S-1 dizia que ela estava na escola, com a justificativa que a criança da imagem estava de farda. A outra criança dizia que ela estava em uma *lan house*, justificando a sua opinião pelo fato da existência de muitos outros computadores enfileirados na imagem.

As crianças do S-2, de maneira semelhante, não atribuíram essa imagem a nenhum dos dois anos. Elas concordaram que as crianças da imagem estavam em uma escola, mas revelaram que em nenhum dos dois anos tiveram acesso ao computador no ambiente escolar. Se essas crianças não possuem esse tipo de vivência no ambiente escolar, certamente apresentariam resistência a atribuir a imagem a uma prática escolar.

É válido considerar que, mesmo não sendo o caso dessa escola, para Mattei (2003), quando o computador é utilizado durante a prática pedagógica, não deve ser aproveitado como um substituto do papel ou do livro. O seu uso deve ser visto como “uma ferramenta pedagógica para criar um ambiente interativo que proporcione ao aluno, investigar, levantar hipóteses, pesquisar, criar e assim construir seu próprio conhecimento” (p.3). Mesmo diante da falta desse recurso na escola do primeiro ano, as crianças demonstraram ter acesso às tecnologias fora da escola quando afirmaram ter computadores e tablets.

Em relação à segunda imagem desse bloco, as crianças do S-1 relacionaram a imagem da criança fazendo uso do celular com as brincadeiras que realizavam no Grupo 5. Para elas, a criança estava falando com a mãe ou o pai, e o critério para elas relacionarem com o Grupo 5 foi o fato delas terem brincado de telefone durante o momento em que a professora disponibilizava tempo para elas brincarem. Quando questionei porque elas não brincavam mais desse tipo de brincadeira no primeiro ano, uma das crianças disse: *a pró não deixa não*. Já as crianças do S-2 não relacionaram essa imagem a nenhum dos dois anos.

Podemos perceber, diante das informações trazidas pelas crianças, que durante os dois anos não foi promovido a elas o acesso a tecnologias da informação e comunicação dentro da escola. Mesmo que tenham vivido o grupo 5 em instituições diferentes, as experiências relacionadas com a tecnologia não se diferenciaram, até o momento, com o que encontraram no EF. Ou seja, quase nenhuma.

Analisar o papel que as tecnologias e as informações/imagens tem desempenhado na vida social implica não somente explorar as características técnicas dos meios, mas buscar entender as condições sociais, culturais e educativas de seus contextos. Esse enfoque é primordial para perceber as possibilidades que se estabelecem com o uso das modernas – algumas já nem tão modernas assim – tecnologias. (PORTO, 2006, p.44)

Acredito que a escola, de um modo geral, perde a oportunidade de investir na diversificação de suas práticas quando não oferece ao seu corpo docente e discente esse tipo de acesso que, quando aproveitado de maneira significativa, pode trazer bons resultados.

5.3 A VOZ DAS CRIANÇAS: PRÁTICAS DE HIGIENE E ALIMENTAÇÃO DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Nesse terceiro bloco de análise, através de três imagens apresentadas durante a dinâmica, buscarei evidenciar a opinião das crianças em relação às práticas de higiene e alimentação vivenciadas por elas na EI e no EF. Em uma das imagens podíamos perceber a presença de várias crianças lavando as mãos, em outra uma criança segurando uma escova de dente e na terceira imagem desse bloco de análise, várias crianças sentadas à mesa merendando.

Figura 3 – Práticas de higiene e alimentação desenvolvidas na escola



Fonte: Google imagens

Devemos considerar que:

a escola é um espaço formal onde se dá o processo educativo, mas também é um espaço institucional, social e político, permeado pela cultura. A consideração desses aspectos torna-se importante para o suporte e sustentabilidade de programas e estratégias voltados para a promoção e educação para a saúde. (BRASIL, 2007b, p. 85)

As crianças do S-1 e do S-2, ao analisarem a imagem que tinha crianças lavando as mãos, revelaram que nos dois anos letivos eles puderam vivenciar a rotina de lavar as mãos antes da merenda.

Em relação à imagem da criança segurando uma escova de dente, as crianças do S-1 expuseram que escovavam o dente na escola só no grupo 5, não o fazem mais agora no primeiro ano. Quando questionadas a revelar a razão para não escovarem mais os dentes na escola, uma das crianças afirmou: *porque quando a gente vinha pra escola não escovava dente, agora a gente escova*, demonstrando que ela fez uma relação com o seu próprio hábito de higiene em casa. Questionei, então, a segunda criança desse grupo sobre a opinião dela em relação a não escovarem mais os dentes no primeiro ano. De maneira diferente, ela me disse: *porque antes a pró (...)⁸, dava escova. Dava não, pedia pra trazer*. Ou seja, a vivência dessa prática de higiene esteve ligada a prioridade com que cada professora tratou o assunto durante as aulas.

⁸ Se referiu a professora do grupo 5.

De maneira diferente, as crianças do S-2 não tiveram a prática de escovar os dentes como uma prática recorrente durante o grupo 5. Elas afirmaram que só escovavam os dentes as crianças que levavam a escova para a escola. E em relação ao primeiro ano, elas se recordavam de ter escovado os dentes apenas no dia em que ocorreu a visita *do dentista*, se referindo aos estudantes de odontologia que realizaram uma oficina com elas.

É evidente que escovar os dentes é fundamental, contudo, podemos perceber que cada profissional dedica o tempo que acha necessário para o incentivo de tais práticas durante as aulas. Acredito que, por essas crianças estarem se formando como seres humanos, cidadãos, elas precisam também de orientações sobre práticas de higiene. Não acredito que essa seja uma tarefa exclusiva da escola, pelo contrário. A família, primeiramente, deve estar instruindo essas crianças à hábitos saudáveis. Todavia, a escola, como espaço também de socialização, necessita considerar o desenvolvimento de práticas de higiene em sua rotina.

A imagem que trazia crianças merendando foi analisada pelas crianças do S-1, primeiramente, pelo tamanho das crianças que estavam na imagem. Elas, diante desse critério, atribuíram a imagem ao primeiro ano. Questionei então se essa prática, de merendar, também tinha no grupo 5. Elas afirmaram que sim.

As crianças do S-2 também relacionaram aos dois anos, contudo com um diferencial. Elas revelaram que no grupo 5 lanchavam exatamente como na imagem, ou seja, em uma mesa comprida, fora da sala de aula, em uma espécie de refeitório. Prática diferente da que elas vivem nesse ano, pois agora elas têm que merendar sentadas no mesmo lugar em que fazem as outras atividades.

A importância de considerarmos a promoção da saúde e bem estar das crianças como uma responsabilidade das instituições educativas em parceria com familiares e serviços de saúde começa pela aceitação do fato de que é impossível cuidar e educar crianças sem influenciar ou ser influenciado pelas práticas sociais relativas à manutenção e recuperação da saúde e bem-estar dos envolvidos neste processo. (MARANHÃO, 2010, p.1)

Dessa forma, o incentivo a práticas de higiene e a própria alimentação são fatores que também integram o cotidiano das escolas. Desde cedo as crianças começam a aprender e compreender o mundo ao seu redor através, também, dos exemplos. Por isso, acredito que essas questões devam ser consideradas na rotina das escolas.

Diante dos depoimentos dados pelas crianças, percebi que surgiram diferenças entre a EI e o EF. Para o S-1 a prática de escovar os dentes não existe mais, agora no EF. No ponto de vista das crianças, esse fator está ligado ao fato da professora não promover esse momento,

o que eu concordo. Para as crianças do S-2 a diferença foi marcada pelo momento do lanche. Pois, na instituição onde elas estudaram no grupo 5 havia um espaço destinado só para esse fim. Acredito que as crianças vivenciam as experiências na escola de maneira particular. Porém, cabe a nós professores oportunizarmos a elas a qualidade dessas experiências.

5.4 A VOZ DAS CRIANÇAS: ATIVIDADES NO ESPAÇO EXTERNO À SALA DE AULA

Nesse quarto bloco de análise, busco refletir se as atividades realizadas no espaço externo à sala de aula se diferenciam na transição do grupo 5 para o primeiro ano do EF. Para isso, apresentei oito imagens durante a dinâmica.

Figura 4 – Atividades no espaço externo à sala de aula



Fonte: Google imagens

As crianças do S-1, que estudam na mesma instituição desde o ano passado, apontaram para uma maior frequência de atividades na área externa durante as suas experiências no grupo 5. Das oito imagens apresentadas duas imagens, para essas crianças, não fazem relação com o que eles viveram em nenhum ano, três imagens fazem referência com o que viveram nos dois anos, e três imagens com o que viveram no grupo 5.

Das duas imagens que não tem relação nem com o grupo 5, nem com o primeiro ano, em uma podemos observar algumas crianças subindo em árvores. Considerei interessante perceber que, quando questionei a razão de não terem escolhido para nenhum dos dois anos, uma das crianças fez relação com o espaço da escola revelando: *aqui só tem poste*. Perguntei então para elas se a professora permitiria que eles subissem nas árvores, caso tivesse, na

escola. Foram unânimes ao responder que não. Continuei questionando a razão para que, na opinião delas, a professora não permitisse esse tipo de atividade. Uma das crianças respondeu: *Por que é perigoso, pode cair. Mais eu já subir.* Ou seja, no contexto da escola elas percebem que aquela prática não é permitida, por ser considerada perigosa, mas em outros ambientes, uma das crianças, revelou na entrevista que costuma subir em árvores. A outra imagem que não tem relação nem com o grupo 5, nem com o primeiro ano, representam várias crianças brincando de pipa. Mesmo não tendo tido a oportunidade de brincar ou construir uma pipa na escola, as crianças demonstraram interesse em terem contato com esse tipo de brinquedo.

Professores e professoras conhecedores do papel do brinquedo no desenvolvimento das crianças privilegiam as brincadeiras em suas observações, pois sabem que esses momentos podem oferecer subsídios para o planejamento de ricas intervenções pedagógicas, capazes de contribuir para a construção de novas aprendizagens. (MICARELLO, 2010, p. 12)

A professora pode até optar em não realizar, ou permitir que as crianças realizem atividades que envolvam, por exemplo, a ação de subir em árvores ou construir pipas. Mas, acredito que essa profissional, conhecendo a importância do brinquedo e da brincadeira, deva reconhecer nas atitudes das próprias crianças informações, pistas que possam subsidiar a sua prática. Percebendo o que atrai o interesse das crianças, essa profissional poderá orientar as suas ações de maneira que alcance um maior nível de atenção e interesse por parte das crianças.

Continuando a analisar as imagens que representam atividades realizadas no espaço externo à sala de aula, três das imagens que apresentei às crianças fazem referência com o que elas viveram no grupo 5 e no primeiro ano do EF. A primeira dessas imagens representa crianças pulando corda. Essa atividade foi reconhecida pelas crianças do S-1 como pertencente aos dois anos. Contudo, elas relataram que no grupo 5 brincavam todos os dias. Já no primeiro ano apenas na aula de dança, realizada uma vez por semana. As outras duas imagens representavam um piquenique. As crianças afirmaram terem realizado piquenique nos dois anos, contudo com algumas diferenças. No grupo 5 o piquenique foi realizado no espaço da escola fora da sala de aula. Relataram que a professora estendeu um pano no chão e organizou os lanches para elas desfrutarem. Já no primeiro ano, o “piquenique” foi realizado durante um passeio para um museu onde eles sentaram juntos em uma mesa para merendar. Ou seja, percebi que elas estabeleceram como parâmetro para considerar um piquenique o fato de eles sentarem juntos, no mesmo lugar para merendar. Desde o ano passado, elas costumam merendar sentadas à mesa com, no máximo, mais três crianças. Esse momento de

reunião com os outros colegas, dessa forma, configura-se como um momento diferente, um verdadeiro piquenique.

As últimas três, das oito imagens desse bloco de análise, representaram para as crianças do S-1 situações que viveram apenas no grupo 5. Uma das imagens representava crianças dançando quadrilha, dança tipo do período de São João na região nordeste do Brasil. Elas relataram que, mesmo gostando da dança, só ensaiaram para dançar no ano passado. Outra imagem, onde crianças brincavam de basquete, foi relacionada com uma atividade realizada pela professora durante o grupo 5. Elas não haviam brincado de basquete, mas lembram que a professora levou imagens do esporte para serem trabalhadas na sala. Então, mesmo que não tenham tido essa vivência prática, o contato com o esporte foi realizado de outra maneira, através de imagens.

A terceira imagem que pertence, para as crianças do S-1, só a práticas que vivenciaram na EI, mostra crianças brincando no parque. Foi uma das imagens que, no meu ponto de vista, mais revelou a diferença entre a EI e o EF. A partir dos depoimentos ditos em relação a essa imagem, percebe-se que as crianças diferenciam as duas experiências e, quase nunca, favorece as práticas do EF. Elas revelaram que não brincam mais de parque porque são de outra sala (se referindo ao primeiro ano do EF). Perguntei então porque elas acham que não podem brincar, já que também são crianças. Elas então me responderam que a pró não deixava. Continue questionando e perguntei a razão da professora não as deixar brincar no parque. Uma delas então respondeu: *porque a gente faz muito dever*.

Um ponto importante no currículo escolar que inclui as crianças de seis anos está relacionado às práticas lúdicas como fonte de desenvolvimento didático. [...] O lúdico, tão importante nessa idade deve ser enfatizado, com as brincadeiras, os jogos, as músicas, a arte, ou seja, atividades que valorizem a espontaneidade da criança. (UZEDA et al., 2010, p. 52).

O EF, assim como a EI, possui suas especificidades. Existe, sim, uma maior exigência de atividades de leitura e escrita, matemática etc. Contudo, não podemos jamais esquecer que continuamos a trabalhar com crianças. Sendo assim, acredito que o espaço para o brinquedo e a brincadeira, seja no parque ou em outro lugar, deva existir na rotina das crianças.

As crianças do S-2 revelaram experiências diferentes ao escolherem cada imagem. Para elas, das oito imagens apresentadas, seis tinham relação com o grupo 5, uma tinha relação com o primeiro ano e a outra não tinha relação nem com o grupo 5 e nem com o primeiro ano do EF. Ou seja, a maioria das imagens que demonstravam experiências no ambiente fora da sala de aula tinham relação com o grupo 5.

Isso pode nos revelar alguns fatores. Entre eles a estrutura física da própria instituição. Possivelmente, a escola que elas estudaram no grupo 5 tinha um espaço que permitia a elas uma maior variedade de atividades fora da sala de aula. Diferente das crianças do S-1 que, por estudarem na mesma escola desde o ano passado, não dispunham de espaço para a realização dessas vivências. Deixando a estrutura física em segundo plano, posso levantar ainda outro fator. Acredito que, nessa situação, cabe um esforço da própria professora para que, mesmo em situações menos favoráveis, ela não enclausure as crianças em quatro paredes durante todo o ano letivo. Não estou me referindo a nenhuma professora específica, só acredito que as crianças precisam e merecem viver a escola de uma maneira mais prazerosa.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Ainda analisando as relações estabelecidas pelas crianças do S-2, das seis imagens que elas consideram ter relação com o grupo 5, uma representava crianças brincando de pipa. Elas relacionaram a imagem com uma atividade fora da sala, não se prenderam tanto ao fato de estarem construindo pipas. Indaguei então o que as crianças faziam na imagem. Então, sim, elas visualizaram que se tratava de pipas. Afirmaram que não brincaram de pipa, mas fizeram uma atividade parecida. Acredito que se referiam à confecção de algum tipo de brinquedo. Mas, devemos considerar que elas tiveram como critério para escolher como pertencente ao grupo 5 o fato das crianças da imagem estarem brincando do lado de fora. Prática que tinham apenas no grupo 5. Continuei questionando-as e perguntei o motivo para que elas não brincassem mais do lado de fora da sala no primeiro ano. Mesmo considerando que tinha espaço para brincar, elas justificaram não brincarem mais no primeiro ano com as seguintes afirmações: *é perigoso e a pró não deixa*.

Se pararmos para refletir, até o ano anterior, quando elas eram grupo 5, costumavam brincar na área externa a sala de aula. Confirmamos isso pelo fato de relacionarem um maior número de imagens, das que representavam atividades na área externa, justamente com o

grupo5. Questiono-me como, em um ano, brincar na área externa pode ter se tornado perigoso. Ou será que o discurso da professora que se tornou?

A imagem seguinte representava crianças brincando no parque. As crianças do S-2 afirmaram que brincavam no parque durante o grupo 5, mas agora não brincam mais pois *esse ano ta tudo sei lá o quê!* Semelhante as crianças do S-1, ao se depararem com a imagem que representava crianças dançando quadrilha de São João, elas afirmaram terem realizado essa dança apenas no grupo 5. A quarta imagem representava crianças brincando de basquete. Elas afirmaram que jogavam basquete no ano passado, e ainda acrescentaram que tinham várias outras bolas disponíveis para brincar. Questionei então um possível motivo para elas não brincarem mais assim no primeiro ano. A resposta que uma das crianças me deu foi bastante forte e reveladora de uma das distinções que ela estabeleceu entre os dois anos, ela me disse: *porque aqui não é mais aquele colégio. No outro colégio eu tinha cinco anos.* Perguntei então a idade delas agora, depois que me informaram, perguntei a razão de que com essa idade não se brinque mais na escola. Outra criança me respondeu: *porque nós somos agora muito sabidos* (com um tom de voz baixo). Entendi, com essa fala, que ela se referia ao fato de agora lerem e escreverem, terem cadernos e livros, e por conseqüência, pouco tempo para brincar... Elas são agora muito *sabidas*.

As crianças de 6 anos foram transferidas para o Ensino Fundamental, mas continuam sendo crianças. A melhor forma de garantir a continuidade de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento é incluir, no projeto pedagógico do Ensino Fundamental, brincadeiras que ampliem os interesses das crianças pelas diferentes modalidades de letramento e estender cada vez mais a ação orientadora da professora. (KISHIMOTO, 2010, p.17).

Acredito que as exigências trazidas pelo ingresso no EF devem ser balanceadas com as características e necessidades das crianças. Tenho a impressão de que, ao me concentrar nas crianças de seis anos que ingressam no EF, esqueço que os estudantes dos outros anos também são crianças, sempre foram. Então, acredito que as considerações aqui postas permitem abranger também todas as outras crianças que estão no EF.

As duas últimas imagens que as crianças do S-2 relacionaram com o grupo 5, apresentavam uma cena de piquenique, as crianças afirmaram terem participado de piqueniques apenas no grupo 5. Demonstraram ainda ser uma prática frequente quando relataram que faziam piquenique dentro e fora da sala.

Já a imagem que elas consideraram ter relação com o primeiro ano foi a das crianças pulando corda. Elas revelaram que não brincavam de corda no grupo 5, brincam agora no primeiro ano e, de maneira semelhante as crianças do S-1, apenas durante a aula de dança.

A última imagem representa crianças subindo em árvores. As crianças do S-2, assim como as do S-1, não relacionaram com nenhum dos dois anos. Contudo, uma das crianças revelou que subia em árvores que ficam do lado fora da escola. Diante disso, questionei se as crianças da imagem estavam dentro ou fora da escola. Elas concordaram que as crianças estavam dentro da escola. Então perguntei se elas acreditam que a professora permitiria que elas subissem em árvores, caso existisse alguma na escola. Todas concordaram que não, e uma das crianças, a mesma que revelou subir em árvores fora da escola, ainda acrescentou: *porque a pró diz que é perigoso*. Podemos perceber que essa criança diferencia a percepção da professora em relação ao ato de subir em árvores com a sua própria opinião. Para ela a professora diz que é perigoso, o que não indica que seja. Prova disso é que ela sobe, sim, em árvores no ambiente fora da escola.

As crianças foram bastante reveladoras nas informações que trouxeram e em seus argumentos. Podemos perceber que elas diferenciam os dois anos, principalmente, na falta de algum tipo de vivência que tinham em um ano e no outro não. Infelizmente, podemos constatar, nos momentos em que relatam não terem mais espaço para atividades na área externa durante o primeiro ano, elas trazem argumentos bastante desmotivadores. Mostram-se crianças desmotivadas e, o pior, conformadas. Conformadas no sentido de acreditarem que agora “a brincadeira acabou”. E compreendo-as totalmente, pois, a figura do adulto na sala de aula demonstra um determinado grau de poder, soberania. Se esse adulto, no caso a professora, prioriza um excesso de atividades escolares em detrimento de momentos lúdicos, chegando ao ponto de dizer em sala que *agora não é mais EI, não é só pintar, desenhar*, é esperado que essas crianças entendam a diferença da EI e do EF dessa forma. Diante de tudo o que já discuti nesse trabalho, acredito que o melhor caminho não seja esse. Estabelecer essas diferenças tão acentuadas, em minha opinião, desfavorece o desenvolvimento das crianças.

5.5 A VOZ DAS CRIANÇAS: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA

Nesse último bloco de análise, apresentarei a opinião das crianças quanto às imagens que representavam práticas escolares como pintar, colar, escrever etc. Durante a dinâmica

apresentei nove imagens que faziam referência a essas práticas. Quatro dessas imagens foram relacionadas pelas crianças do S-1 com a EI e as outras cinco com o primeiro ano do EF.

Figura 5 – Atividades desenvolvidas na sala de aula



Fonte: Google imagens

Três das imagens apresentadas pelas crianças como práticas que elas vivenciaram no grupo 5 mostravam crianças pintando com lápis de cor, canetas hidrográficas ou tinta. As crianças do S-1 disseram que essas eram práticas do grupo 5, e que durante o primeiro ano não pintavam muito, mais ainda sim gostariam de mais atividades de pintura. A outra imagem que representava o grupo 5 mostrava crianças com blocos de madeira montando estruturas em cima de um grande pedaço de papel. Elas relacionaram com o grupo 5 por lembrarem que tinham disponível esse mesmo brinquedo. Perguntei então quais brinquedos eles tinham disponíveis, agora, no primeiro ano. Uma delas me respondeu que o brinquedo agora disponível é: *só letrinhas*, se referindo às letras móveis.

A maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida *a priori* pela escola (WAJSKOP, 2007, p.24).

É justamente o que essas crianças revelaram em suas falas. Particularmente, acredito que as letras móveis são muito úteis para o ensino e aprendizagem. Mas, não deve ser a única opção de brinquedo disponível para as, ainda, crianças.

Continuando a análise, as crianças do S-1 relacionaram cinco imagens com o primeiro ano, turma em que elas estavam estudando. Em uma das imagens, aparecia uma criança aparentemente fazendo conta com os dedos e sendo auxiliada pela professora. As crianças do S-1 relacionaram com o primeiro ano por essa não ser um tipo de atividade que faziam na EI. Na segunda imagem tinha crianças escrevendo com lápis. As crianças do S-1 revelaram que além de só usarem lápis de cor no grupo 5, não sabiam ainda escrever.

Na terceira imagem que relacionaram com o primeiro ano, podíamos perceber algumas crianças cortando papel com tesoura. As crianças do S-1 disseram que não cortavam papel no grupo 5, pois, de acordo com uma das crianças: *a pró não deixava se não agente ia se cortar*. Questionei então o que mudou nesse ano para que agora pudessem cortar com tesoura, elas então me disseram que a atual professora havia ensinado a cortar com auxílio da tesoura, pois antes cortavam tudo *embaralhado*.

A quinta e última imagem que relacionaram com o primeiro ano, demonstra crianças lendo livros. As crianças do S-1 revelaram que tinham contato com livros no grupo 5, mas só aprenderam a ler no primeiro ano. Por isso haviam relacionado a imagem apenas com o primeiro ano.

É necessária, para essas crianças, a criação de:

espaços para leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente. Esses espaços devem permitir o livre acesso das crianças e devem ser organizados de tal maneira que elas possam ver e tocar os livros, orientando assim as suas escolhas. É também importante que, no acervo desses espaços, haja livros e textos de diferentes tipos e gêneros: livros-brinquedo, livros interativos, contos, poemas, livros de arte, textos verbais e visuais, enciclopédias, livros de pesquisa, jornais, gibis, revistas, etc. (BAPTISTA, 2010, p. 9).

As crianças do S-1 revelaram ter esse contato com livros desde a EI. Acredito, assim, que mesmo ainda não sabendo ler, o contato com livros e afins é importante para o desenvolvimento dessas crianças como usuárias da língua.

As crianças do S-2 estabeleceram relações diferentes entre as imagens. Para elas, das nove imagens que representavam práticas dentro da sala de aula, duas relacionavam-se com o primeiro ano, três relacionavam-se com o grupo 5 e quatro relacionavam-se com o grupo 5 e o primeiro ano.

Das duas imagens que essas crianças relacionaram com o primeiro ano, a primeira representava crianças escrevendo com lápis em uma espécie de papel. Os critérios estabelecidos por elas para a escolha foram dois. A semelhança da sala representada na

imagem com a delas atual, e o uso de lápis. Pois, segundo elas, no grupo 5 não usavam lápis, só pintavam. A outra imagem, representava uma criança fazendo sinais com os dedos, aparentemente uma conta, e sendo auxiliada pela professora. Assim como as crianças do S-1, elas relacionaram as atividades que fazem somente agora no primeiro ano.

Relacionaram ainda três imagens com experiências que elas viveram no grupo 5. As três imagens, para elas, representavam crianças pintando. Contudo, apenas duas dessas imagens, no meu ponto de vista, representavam crianças em atividade de pintura. A terceira imagem representava uma espécie de atividade com blocos de madeira onde as crianças montavam estruturas em cima de um grande pedaço de papel, que as crianças do S-1, assim como eu, associaram com o grupo 5. Talvez pelas crianças dessa terceira imagem estarem segurando lápis nas mãos, as crianças do S-2 tenham entendido como atividade de pintura.

Porém, além dessas três imagens que elas associaram como atividades de pintura do grupo 5, elas reconheceram ainda outras duas imagens também como atividades de pintura. A diferença é que a essas duas imagens elas associaram com práticas vividas nos dois anos. Deram destaque, ainda, a quantidade de atividades de pintura que durante o grupo 5 era maior do que agora no primeiro ano.

Associaram ainda mais duas imagens como práticas dos dois anos. Uma representava crianças cortando com tesoura e outra as crianças lendo livros. Em relação a cortar papel com tesoura, elas afirmaram que faziam isso desde o ano anterior, quando eram grupo 5. Contudo, afirmou uma das crianças: *a pró não deixava a gente pegar nas grandes (se referindo às tesouras grandes)*. Em relação a ler livros e de maneira semelhante as crianças do S-1, elas demonstraram que desde o ano passado tem contato com livros, mesmo que ainda não o leiam sozinhas. Contudo, as crianças do S-1 relacionaram a prática de leitura apenas com o primeiro ano, e as crianças do S-2 com os dois anos.

Tornar-se usuário do sistema de escrita requer um esforço cognitivo para compreender o funcionamento desse sistema, mas não se pode esquecer que também é preciso apropriar-se de conhecimentos sobre as tecnologias que asseguram seu uso. Saber manusear livros, usar cadernos de maneira adequada, conhecer os resultados que se podem obter a partir do uso de determinados materiais, como canetas, lápis de cor, giz de cera, e as diferenças produzidas por esses objetos quando aplicados em certos tipos de papel; saber segurar e manipular o lápis de escrever, a borracha, a régua, o apontador, a caneta; aprender a cuidar de livros, revistas, cadernos; lidar com a tela, o mouse e o teclado do computador, essas são algumas das aprendizagens que devem ser asseguradas desde a educação infantil. (BAPTISTA, 2010, p.8).

As crianças dos dois subgrupos demonstraram ter tido acesso a uma variedade de materiais que, possivelmente, contribuíram para o desenvolvimento delas. Foi interessante

realizar a dinâmica com esses dois subgrupos, pois me permitiu perceber duas realidades com diferenças e semelhanças. Entre os blocos de análise, esse último foi onde ocorreu uma maior variação entre as respostas. Acredito que esse fator tenha sido proveniente das experiências vividas nas diferentes instituições de EI e, também, pela compreensão que as crianças tiveram das imagens.

Porém, é perceptível, que as crianças sentem falta, agora no EF, de atividades de caráter mais lúdico, como exemplo a pintura. O acesso a livros, em ambos os casos, foi realizado desde a EI. Contudo, as crianças percebem que agora no EF elas sabem ler. Caracterizando, assim, uma particularidade dessa transição.

Acredito que as novidades trazidas pelo acesso ao EF podem ser trabalhadas com as crianças de uma maneira menos discrepante. Nessa etapa da Educação Básica é realidade que o uso do lápis, por exemplo, será muito mais frequente. Contudo, os lápis de cor, as tintas e outros materiais, tão utilizados na EI, também podem ser usados durante as atividades.

Repensar a relação entre educação infantil e ensino obrigatório oferece uma importante oportunidade de definir questões críticas e buscar respostas que sejam aplicáveis a todo o espectro da infância e, mesmo, a todo o curso da vida. (MOSS, 2011, p.154).

Diante disso, considero que uma relação mais estreita entre as turmas de EI e as do primeiro ano do EF é uma possibilidade promissora para o desenvolvimento dos trabalhos realizados com essas crianças. Para existir uma continuidade e ampliação, sempre que possível, podem-se estabelecer atividades que promovam as crianças do grupo 5 a interação com a nova realidade que viverão no próximo ano. Da mesma forma, as professoras das turmas de primeiro ano do EF podem considerar em sua rotina atividades próximas as que as crianças estavam acostumadas a fazer.

Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004, p. 20).

Nesse trabalho analisei uma pequena parcela da realidade das escolas brasileiras. Porém, essa parcela da realidade, mesmo pequena, foi a que me inquietou e me provocou o desejo de buscar resposta as minhas inquietações. Não tinha a pretensão de achar todas essas respostas, mas sim de continuar nesse processo de constante formação da minha postura como profissional da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo começou com um estágio extracurricular comum. Ao chegar naquela escola não imaginei que tamanhas seriam as minhas inquietações quanto, entre outras tantas, a passagem das crianças da EI para o EF. Hoje, tenho uma opinião mais sólida quanto a esse processo de transição e suas implicações. Os conhecimentos que construí e ampliei durante esse percurso, certamente, servirão a minha prática como pedagoga.

Nesse trabalho questionei como cinco crianças de uma escola municipal da cidade de Salvador perceberam a sua passagem da EI para o EF. Através desse questionamento, estabeleci como objetivo evidenciar o ponto de vista delas. Contudo, não pude desconsiderar como a professora, da turma de primeiro ano do EF em que essas crianças se encontravam, dimensionava esse momento de transição e se a sua prática foi influenciada por essas mudanças.

Não poderia alcançar os meus objetivos sem considerar como se processam as mudanças no EF com a chegada das crianças de seis anos. Para isso, utilizei os materiais publicados pelo MEC, além de leis e outros artigos que faziam referência a ampliação do EF.

Ao optar em ouvir as crianças durante a pesquisa, adquiri uma nova perspectiva do que realmente é ouvi-las. Sempre considerei que tinha uma aproximação positiva com as crianças da escola, mas quantas vezes parei para realmente ouvi-las? Lembro-me bem que, por estar auxiliando a professora, muitas vezes tinha um tempo “livre” onde podia e amava ouvir as crianças me contando as mais variadas histórias, verídicas ou não. Mas, me lembro ainda que, quando assumia a postura de professora da turma para trabalhar alguma atividade, esse tempo “livre” simplesmente desaparecia. Recordo-me de algumas vezes, diante dessa situação, ser levada a pedir às crianças que esperassem um pouco, pois eu não podia escutá-las naquele momento. Afinal, eu tinha a atividade para orientar e outras tantas crianças para observar e encaminhar na atividade. Só agora, ao escrever essas considerações finais, me dei conta do quão é difícil para nós ouvir as crianças. Difícil, não em um sentido que nos exima da culpa. Não somos tão inocentes. Acredito que somos pessoas e o pior, professores, que não sabem a importância de ouvir as crianças.

Ao reconhecer que passei por essa situação, percebi que existem fatores que não favorecem o desenvolvimento dessa escuta. A superlotação de salas de aula, má remuneração dos profissionais, condições desfavoráveis para a realização do trabalho, déficit na formação

dos professores, entre outros fatores, em minha opinião, contribuem para que a não valorização do ponto de vista das crianças dentro e, porque não, fora da escola continue.

Por exemplo, nos materiais que fazem referência a ampliação do EF para nove anos publicados pelo MEC, pude constatar que vários encontros e reuniões foram feitos para planejar essa mudança. O que é um ponto positivo. Realmente todas as pessoas envolvidas nesse processo devem fazer parte do planejamento e posterior execução da proposta de ampliação. Mas, esqueceram de alguém muito importante. Infelizmente, não é difícil saber de quem estou falando. Em nenhum desses documentos, encontrei relatos da participação das crianças ou de suas falas nesses eventos.

Diante disso, acredito que a oportunidade de considerar o ponto de vista das crianças foi perdida durante esse processo. Não quero dizer que as crianças tenham, necessariamente, que estar de forma presencial nesses eventos. Mas existem meios de alcançá-las sem expô-las a momentos de desgaste e desconforto.

Considerando que a pesquisa com crianças possui especificidades, optei pela realização de uma dinâmica onde, através da exposição de variadas imagens, busquei captar como as crianças perceberam a passagem da EI para o EF. De que são etapas diferentes, todos nós sabemos, mas até onde vão essas diferenças? Até onde deveriam ir?

A organização do espaço da sala de aula, segundo as crianças, sofreu algumas alterações. Mesmo que ainda estudem sentadas em mesas e cadeiras semelhantes com as do grupo 5, o fator “materiais coloridos” foi apontado como ausente na sala de EF. Algumas crianças relacionaram isso à professora do primeiro ano do EF não ter esses materiais e por isso não usá-los na sala de aula.

As crianças ainda relataram que em nenhum dos anos houve um efetivo uso das tecnologias de informação e comunicação. Um dos subgrupos relatou apenas momentos em que brincavam de usar o telefone. Ou seja, em relação à transição da EI para o EF, as crianças não demonstraram perceber nenhuma diferença. Continuavam sem acesso a esses meios. É certo que recursos devem ser disponibilizados para a efetivação de tais práticas, mas isso não descarta o fato de que quando as tecnologias de informação e comunicação são usadas em benefício do processo de ensino e aprendizagem, elas podem contribuir, entre outros fatores, para diversificar os recursos utilizados. Infelizmente, as crianças da minha pesquisa ainda não foram alcançadas por esses benefícios. Mas, acredito que possam ainda ter essa oportunidade durante a sua trajetória escolar.

Em relação às práticas de higiene e alimentação desenvolvidas na escola, as crianças pontuaram algumas mudanças durante a transição da EI para o EF. Em relação à prática de escovar os dentes, a tinham apenas no grupo 5. Lavar as mãos é uma prática semelhante aos dois anos, assim como a alimentação. Por estudarem em uma escola pública, normalmente, recebem alimentação da escola. Porém, em um dos subgrupos, as crianças perceberam a transição da EI para o EF quando recordaram que no grupo 5 faziam as suas refeições em um espaço externo a sala de aula. Situação diferente da que estavam vivendo no primeiro ano do EF, pois merendavam dentro da sala de aula.

Pudemos, ainda, constatar através das falas das crianças que a EI, experienciada em instituições diferentes pelos dois subgrupos, esteve fortemente relacionada com práticas lúdicas desenvolvidas no espaço externo à sala de aula. Esse tipo de vivência, durante o primeiro ano do EF, teve a frequência diminuída ou foi extinta. Um forte exemplo é a brincadeira no parque, que no primeiro ano não acontece mais. As crianças demonstraram sentir falta desses momentos. Afinal, são ainda crianças, apenas estão ficando mais “sabidas”, como disse uma das crianças durante a dinâmica. Acredito que os jogos e brincadeiras podem ser incorporados às novas exigências do EF, o que inclui os conteúdos.

Contudo, devemos considerar que muitas vezes os jogos são utilizados apenas como recurso didático, o que necessariamente não configura esse como lúdico. Esse fator se refletiu no relato das crianças em relação às diferenças entre as atividades desenvolvidas na sala de aula nos dois anos. Mesmo que no grupo 5 elas tivessem acesso a uma maior variedade de brinquedos, quando no primeiro ano do EF, o único brinquedo que relataram ter eram as letras móveis. Acredito ser de grande importância que como professores percebamos a necessidade de promover às crianças o acesso aos brinquedos e brincadeiras de uma forma livre e, quando necessário, de uma forma que trabalhe os conteúdos planejados. Sem, evidentemente, abrir mão do lúdico.

A experiência de realizar esse trabalho com as crianças foi muito rica e prazerosa. Mesmo se tratando de um grupo pequeno, dentro de tantas turmas de primeiro ano do EF da cidade de Salvador, e até mesmo do Brasil, acredito que ao menos a inquietação de refletir sobre esse momento de transição possa servir a outros profissionais envolvidos com a educação dessas crianças.

Ouvir a professora também me garantiu uma visão mais completa desse processo. Pois, ao ouvir as crianças e evidenciar o que elas viviam nesse primeiro ano do EF, pude comprovar que a concepção da professora sobre as crianças e o ingresso delas no EF, se refletia na sua

prática. Ela deixou perceptível a valorização dada a atividades de escrita em detrimento dos momentos de brincadeira. Só depois das crianças muito insistirem, a professora permitiu que elas levassem brinquedos para escola. Afinal, lá na turma nem brinquedo tinha, só existia as letras móveis. Ela, ainda, relatou que considera necessário trazer algumas características da EI para a turma de primeiro ano do EF de modo que as crianças se adaptem a nova realidade. As características faziam referência ao contato mais próximo com as crianças, o auxílio nas atividades, as brincadeiras, entre outras. Mas, fiquei refletindo que trazer essas características, tidas como da EI, não deveria ser nenhum esforço. Acredito que deveriam permear a prática dela por estar trabalhando com crianças.

Ao final desse trabalho, e continuação das minhas inquietações e reflexões, chego a acreditar que é necessário um trabalho conjunto entre pré-escola e séries iniciais do EF. Essa articulação, em minha opinião, favorecerá o desenvolvimento das crianças no EF. Não se trata de antecipar conteúdos do EF para a pré-escola, e nem de desconsiderar os conhecimentos que as crianças precisam adquirir no EF. Mas, de equilibrar as duas experiências para que as crianças, sendo ainda crianças, não se prejudiquem com rupturas tão drásticas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete . **Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos**. Olhar de professor, Ponta Grossa: vol. 2, n. 2, pp. 317-325, 2006. Disponível em < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1467/1112> >. Acesso em: 04 nov. 2013
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; e RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas: vol.20, n.3, pp. 179-197, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2013
- ALMEIDA, Maria E. B.; PRADO, Maria E. B. B. **Um retrato da informática em educação no Brasil**. In: MATTEI, Claudinéia. O prazer de aprender com a informática na educação infantil. Revista da Pós, Blumenau, vol. 2, 2003. Disponível em: < <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-01.pdf> >. Acesso em 09 dez. de 2013.
- ALVES, Rubem. Não esqueçam as perguntas fundamentais. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 fev. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u326.shtml>>. Acesso em 05 de nov. de 2013.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo: vol.37, n.1, pp. 35-51, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BAPTISTA, Mônica Correia. **Linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Anais eletrônicos... Brasil: MEC, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936 >. Acesso em 22 dez. de 2013.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. In: LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012. [reimpressão]
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Senado, 1990.
- _____. **Deixa eu falar!**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações gerais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.** 2^a. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007b.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6º, 30 e 87 da Lei nº 9.9394.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Ampliação do Ensino Fundamental para 09 anos com matrícula obrigatória aos seis anos.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

_____. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Brasília, DF: CNE, CEB, 2010.

BONAMIGO, Celisa Carrara. **A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas.** Campinas, SP: [s.n.], 2010.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, SEB, 2007.

CAMPOS, Maria Malta et al. **A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo: vol. 37, n.1,

pp. 15-33, 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002>.
Acesso em: 6 nov. de 2013.

_____. **Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica.** In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.* São Paulo: Cortez, p. 35-43, 2008.

CAMPOS, Roselane F.; SILVA, Rute da; In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloísa A. C. (orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

CASTRO, Lucia Rabello de; SOUZA, Solange Jobim. **Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo.** In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.* São Paulo: Cortez, p. 52-78, 2008.

CORREA, Bianca Cristina. **Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo: vol. 37, n.1, pp. 105-120, 2011. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100007>.
Acesso em: 8 nov. de 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, p. 52-78, 2008.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Educação Infantil: a creche, um bom começo.* Em aberto, Brasília: vol. 18, n. 73, pp.11-28, 2001. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001405.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado.** Ministério Público do Estado do Paraná. Curitiba: Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2010.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** In: Piana, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. I** Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. *Anais eletrônicos...* Brasil: MEC, 2010. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936>. Acesso em 22 dez. de 2013.

_____; PINAZZA, Mônica Appezzato; MORGADO, Rosana de Fátima Cardoso and TOYOFUKI, Kamila Rumi. **Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo: vol. 37, n.1, pp. 191-210, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a12.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n.116, pp. 41-59, 2002.

_____. **Infância, Estado e sociedade no Brasil.** In: Conferência Brasileira de Educação. Brasília, DF, 1988. *Anais...* Brasília, DF: MEC, 1988. p.199-206. In: ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____; NUNES, Maria Fernanda R. and CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo: vol. 37, n.1, pp. 69-85, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação.** In: LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde.** I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Anais eletrônicos... Brasil: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936>. Acesso em 19 dez. de 2013.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?.** Educação e Pesquisa, São Paulo: vol. 37, n.1, pp. 53-68, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100004>. Acesso em: 4 dez. de 2013.

MATTEI, Claudinéia. **O prazer de aprender com a informática na Educação Infantil.** Revista da Pós, Blumenau, vol. 2, 2003. Disponível em: < <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-01.pdf>>. Acesso em 09 dez. de 2013

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na Educação Infantil.** I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Anais eletrônicos...

Brasil: MEC, 2010. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936>. Acesso em 22 dez. de 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOSS, Peter. **Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: vol.41, n.142, pp. 142-159, 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo: vol. 37, n.1, pp. 157-173, 2011. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100010>. Acesso em: 9 nov. de 2013.

PANSINI, Flávia and MARIN, Aline Paula. **O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia**. Educação e Pesquisa, São Paulo: vol. 37, n.1, pp. 87-103, 2011. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100006>. Acesso em: 9 dez. de 2013.

PORTO, Tania Maria Esperon. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf> >. Acesso em: 11 dez. de 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p. 52-78, 2008.

RUIZ, Jucilene de Souza. **O surgimento da creche: uma construção social e histórica**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: marxismo, educação e emancipação humana. Florianópolis, 2011. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <
http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02b_t004.pdf>. Acesso em: 27 out. de 2013.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Plano Municipal de Educação**. Salvador: SECULT, 2010.

UZEDA, Eunice et al. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: possíveis impactos nas séries iniciais**. In: SANTOS, Ana Kátia Alves dos (org.). Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com a professora do 1º ano do EF

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME:
IDADE:
CONTATOS:
FORMAÇÃO:
TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO / TURMAS QUE JÁ TRABALHOU:
TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO COM TURMAS DE 1º ANO:

2. QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1º Qual o seu posicionamento enquanto professora / coordenadora frente a essa nova constituição do EF, agora com 9 anos?
- 2º Quais documentos que fazem referência a esse tema você conhece?
- 3º Na escola existe algum disponível para consulta? Justifique.
- 4º O que você considera importante no acolhimento da criança de seis anos?
- 5º. Quais os desafios existentes nessa transição?
- 6º Você já passou por alguma situação/desafio na prática? Se sim, como superou?
- 7º Em sua opinião como deve ser a prática da professora que recebe essa criança de seis anos no EF?
- 8º A sua prática mudou? Em quê? Justifique.
- 9º Você observou alguma mudança na chegada dessas crianças ao 1º ano?
- 10º Você acha que elas percebem alguma mudança/ruptura/transição?
- 11º Você participou de algum curso ou treinamento que fizessem referência as mudanças no EF?