

## **Na primeira série<sup>1</sup> aos 6 anos: as experiências das crianças/alunos e da professora/pesquisadora no ambiente escolar**

## **In the first grade at the age of six: the experiences of children/students and the teacher/researcher in the school environment**

*Juliana Wild do Vale Matsuzaki* é pedagoga e mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Contato: juliana\_wild@hotmail.com

### **Resumo**

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em 2008 com crianças de uma classe do primeiro ano e buscou investigar suas experiências ao iniciarem o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, sendo que a pesquisadora era a professora desse grupo. Insere-se no campo da construção de uma metodologia de pesquisa com crianças que concebe a infância como categoria da História e as crianças como sujeitos sociais. O material coletado consta de um Diário de Bordo e da transcrição de uma Entrevista coletiva. A análise dos dados apoia-se em categorias relacionadas aos traços da cultura escolar. Os resultados revelam aspectos interessantes sobre a transição vivida pelas crianças, em seus papéis de alunos, e evidenciam a falta que sentem de maior espaço para as brincadeiras. Palavras-chave: Criança. Aluno. Cultura Escolar. Ensino Fundamental.

### **Abstract**

This paper presents the results of a research conducted in 2008 with children of the first grade, and sought to investigate their experiences when they started elementary

1. Atualmente denominada *primeiro ano do Ensino Fundamental*.



school at the age of six. The researcher was the teacher of that group. It is part of the building of a research methodology with children, which understands childhood as a category of History, and children as social subjects. The material gathered consists of a Logbook and the transcript of a collective interview. Data analysis is based on categories related to the traits of the school culture, and the results reveal interesting aspects about the transition experienced by the children in their student roles, and show their need for larger playing spaces.

Keywords: Child. Student. School Culture. Elementary School.

## Introdução

A experiência profissional, enquanto professora-alfabetizadora da rede de ensino público do estado de São Paulo, coincidiu com a mudança legal adotada na idade de ingresso no Ensino Fundamental. Tal coincidência possibilitou o desenvolvimento da pesquisa<sup>2</sup> realizada durante o ano letivo de 2008, que buscou associar a experiência de ser professora de uma turma que ingressou no Ensino Fundamental aos 6anos de idade ao interesse de investigar como era vivenciada a experiência da antecipação *na perspectiva das crianças*.

O desempenho do duplo papel professora-pesquisadora exigiu que eu revisitasse o significado da minha ação enquanto profissional; que levantasse e aprofundasse questões a serem desenvolvidas no exercício intelectual e que buscasse um referencial teórico que oferecesse uma melhor compreensão do contexto histórico, social, cultural e organizacional (PIMENTA,2008) buscando fornecer bases para uma visão alternativa do trabalho do professor (GIROUX, 1997).

## Traços da cultura escolar e o papel do aluno

O estudo da História da Infância aponta transformações marcantes no sentimento que se tinha em relação à consciência da particularidade infantil a partir do século XVIII, quando a sociedade industrial fez com que a escola se tornasse a principal instituição socializadora da infância. Segundo Gimeno Sacristán (2005), a escola, invenção cultural singular, caracteriza-se por sua aparência física, pela forma de utilizar o espaço e o tempo, pelo modo de desenvolver as atividades com os alunos, na maneira de

2. Dissertação de Mestrado: Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar (PUC-SP, 2009).



se relacionar com o mundo, criando uma cultura própria que não é fácil de se delimitar.

Considerando que a distribuição do **espaço**, meio físico da nossa vida, reflete a organização das atividades que costumamos realizar, também representando algo que se associa à nossa experiência, os ambientes<sup>3</sup> escolares tendem a reproduzir mais o seu passado disciplinador do que oferecer ambientes agradáveis que nos motivem a querer passar o tempo neles; os espaços estão carregados de culturas e supõem normas de comportamentos a se desenvolverem neles (GIMENO SACRISTÁN, 2005).

Já a representação do tempo se dá numa sucessão de processos ou eventos linearmente concatenados, nos quais situamos sinais ou marcos para termos consciência de sua passagem, de seu começo e seu fim. Representando um segmento intermediário da vida, marca tudo o que significa vivê-la: somos sujeitos ainda não escolarizados, escolares ou formados, tendo como sua unidade de medida de tempo *o ano letivo* (GIMENO SACRISTÁN, 2005).

As **disciplinas** constituem um traço fundamental da cultura escolar, sendo que o termo *escolar* ganha aqui um outro significado, o da cultura *curricular*:

Mais do que reproduzir, transmitindo o acervo cultural disponível, o que ela (a escola) realmente faz, por meio de suas práticas, é *produzir* algo singular, que [...] chamaremos de *cultura curricularizada*, ou simplesmente, curricular. [...] Pensamos que o currículo escolar (suas matérias, áreas, disciplinas, temáticas) é uma seleção de cultura especialmente elaborada para estudantes e que, ao ser uma construção com finalidade específica, tem determinadas singularidades. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 161).

Essa cultura curricular abrange outros três aspectos importantes da cultura escolar que delimitam a maneira de aprender esses saberes: o escutar, o ler e o escrever. Sobre o **escutar**, importante recurso utilizado na transmissão do conhecimento e da experiência, o uso da linguagem oral dá forma para a organização da sala de aula e das atividades nelas desenvolvidas. Um exemplo disso é a disposição das carteiras em filas, que fazem os alunos olharem para a frente, onde se situa o professor — o comunicador —, remetendo aos púlpitos e às cátedras de onde os professores ou mestres em um nível mais elevado sobre os demais comunicavam suas palavras. São essas organizações que determinam a relação de poder, que acabam por decidir quem fala, quando pode falar, sobre quais temas e quem são aqueles que estão autorizados a fazê-lo (GIMENO SACRISTÁN, 2005).

3. Consideramos o termo *ambiente* sinônimo da palavra *espaço*, no sentido de nos remetermos à ideia de espaços físicos.



A **leitura** e a **escrita** marcam as mais importantes transformações ocorridas na história das práticas escolares. A atividade de ler é uma das tarefas que mais se identificam com a educação atual. O ensino da leitura foi monopolizado pela escola e é meta fundamental da educação institucionalizada, ocupando boa parte do tempo e do espaço das atividades acadêmicas desenvolvidas na escola.

No que diz respeito à escrita, considera-se a dificuldade não só relacionada à habilidade motora (coordenação fina para segurar o lápis e guiá-lo dentro das linhas) como também na tradução do que se quer expressar de maneira organizada por meios de signos (GIMENO SACRISTÁN, 2005). Nesse processo, é importante ressaltar um instrumento que, sem dúvida, complementa esse traço da cultura escolar: **o caderno**.

Os cadernos [...] são instrumentos usados pelos alunos desde o século XVI e chamados de “livro branco” no *Ratio Studiorum*. Mais recentemente, uma pesquisa realizada na França pelo *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) mostrou que dentro de duas classes pelo menos uma utilizava cadernos desde, pelo menos, 1883, mesmo em escolas consideradas reacionárias para a época (Hébrard, 2001). O autor considera que “o caderno, tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele é objeto, é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita”. (HÉBRARD apud PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO, 2004, p. 13).

À medida que a escola assumiu de forma centralizada a ação educativa, todo um regime de vida para a criança foi transformado num regime de vida para o aluno. Por ser um meio institucional regulado pelos adultos, que passou a organizar o tempo e o espaço infantil, aos olhos dos adultos e de si mesmos, as crianças são, antes de qualquer coisa, **alunos** (GIMENO SACRISTÁN, 2005). Mas o que significa ter esse papel, que é contingente e transitório?

A origem da palavra *aluno* nos dá as primeiras pistas sobre a condição dos sujeitos que desempenham esse papel. *Alumnus* vem do verbo latino *alere*, que significa alimentar. O aluno será alguém que está se “alimentando”, que é alimentado por outros e que *devesê-lo* [...]. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.136).

Atualmente ser criança está ligado à condição de aluno, e essa “colonização da infância” (GIMENO SACRISTÁN, 2005) realizada pela escola nos países com sistemas educacionais mais desenvolvidos estendeu-se também pela adolescência e juventude; nascendo a categoria de sujeito escolar.



Esta extensão da condição de ser aluno a todos os menores (referindo-se à criança) foi aos poucos se fundindo no plano discursivo e nas práticas o que se pensa ou se acredita de um e de outro: “[...] a *infância* ou o *aluno* são duas realidades pessoais e sociais em que se projetam cruzados, os discursos referentes a ambas, comunicando-se, também cruzadas, as práticas sociais que foram acumuladas em torno de cada uma dessas figuras” (GIMENO SACRISTÁN 2005, p.103).

As práticas educacionais aproximam detalhes da vida escolar que acabam por solidificar o papel do aluno:

- Sempre um determinado número de alunos ficará sob a responsabilidade de um adulto; e, apesar de essa relação poder se dar de diferentes maneiras, a escola sempre será um espaço social que exige ordem para o trabalho e a convivência.
- O aluno desempenha seu papel dentro de um grupo de alunos que exercem condições de estudantes.
- Para se proteger da rua e ser separado da família, necessariamente o aluno tem que viver num espaço fechado, vigiado enquanto não for capaz de controlar a si mesmo.
- O espaço coletivo prima por procedimentos de comunicação e de ensino também coletivos, verticais e homogêneos para todos, assim como os métodos verbais centrados em um emissor (o professor) que exigem quietude física e silêncio dos receptores.
- Cuidar, vigiar e ensinar será a missão da pessoa que se tornar professor, que será normalmente percebida como uma figura ambivalente.
- A escola e a sala de aula ficam isoladas do mundo exterior, cabendo a elas introduzir uma variedade muito limitada de estímulos e a prática não muito variada de atividades que envolvam todos os membros do grupo de alunos. A leitura e a escrita se transformam na base fundamental para receber informação e para toda atividade escolar.
- O prolongamento do tempo da escolaridade reúne nas escolas estudantes de diferentes idades, uma realidade que exige fórmulas para trabalhar com a diversidade, assim como para sequenciar o longo currículo que é preciso desenvolver.



- Ao propiciar um tempo prolongado à escolarização, vivido como uma experiência envolvente, as vivências concretas nela tidas marcarão a subjetividade daqueles que são escolarizados (GIMENO SACRISTÁN, 2005).

### **O Ensino Fundamental de nove anos**

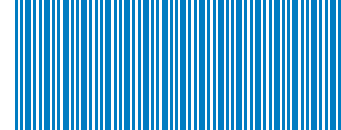
Ao tornar-se lei (nº 10.172/01), o Plano Nacional de Educação (PNE) sinalizou, entre outras metas, a necessidade de se ampliar o ensino obrigatório para nove séries, buscando corrigir a grande distorção idade-série (consequência dos elevados índices de reprovação) e denunciando a ineficiência do sistema educacional do país (os alunos levavam em média 10,4 anos para completar as oito séries do Ensino Fundamental).

A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no Ensino Fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.16).

Assim, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, antecipou o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, que era considerado optativo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). E a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, oficializou e complementou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos, deixando claro que a União, os estados e municípios teriam o prazo até 2010 para implementar a mudança.

Uma série de debates questionou se a medida era benéfica ou não para as crianças e para o sistema escolar. A implantação dessa medida ocorreu sem muita orientação aos sistemas educacionais, o que gerou muitas críticas e dificuldades para as escolas, dentre elas, como proceder com a matrícula das crianças que ingressariam no primeiro ano, o período de duração da Educação Infantil, quais conteúdos que deveriam ser desenvolvidos e a questão da alfabetização nessa etapa do ensino, como deveria ser a avaliação etc; quando também deveria ser avaliada na perspectiva da democratização da educação básica e da ampliação das oportunidades educacionais do país (CAMPOS, 2007).

No estado de São Paulo, a Indicação nº 52/2005 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (retirado de <http://>



www.ceesp.sp.gov.br) referiu-se à mudança de tempo da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de forma crítica alegando que a maioria dos seus municípios universalizaram a etapa da Educação Infantil a partir dos 6 anos, sinalizando que o aumento da escolaridade básica obrigatória também se referia ao número de horas diárias que os estudantes passam na escola e defendendo que a operacionalização dessa lei no estado de São Paulo seria gradativa para que em 2006 não houvesse crianças de 6 a 7 anos e meio matriculadas no “primeiro ano”. Referindo-se à identidade pedagógica dessa etapa educacional, mostraram-se preocupados com a adequação do conteúdo trabalhado em sala de aula, dos recursos humanos e das instalações físicas.

Na tabela a seguir observamos que a matrícula de crianças com 6 anos de idade passou a ocorrer apenas no ano de 2008<sup>4</sup> na Rede Estadual Paulista de Educação.

**Tabela 1:** Relação idade/matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual paulista

Ano	Total de crianças matriculadas no primeiro ano do E.F	Idade: 6 anos	Idade: 7 anos	Idade: 8 anos	Idade: 9 anos	Idade: 10 anos	Idade: 11 anos
2006	166	-	80%	18%	2%	-	-
2007	130	-	87%	10%	1%	1%	1%
2008	99	76%	19%	2%	-	1%	1%

Fonte: Dados retirados das fichas de matrículas de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Município de São Paulo.

Concomitantemente à matrícula, documentos oficiais (*Dez metas e ações para a Educação até 2010; Programa de Qualidade das Escolas*) e uma nova proposta curricular (*Programa Ler e Escrever*) respaldaram a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual Paulista, embora no cotidiano escolar pouca ou quase nenhuma ação de adequação pedagógica específica, de adequação das instalações físicas e de preparação/ formação dos docentes tenha ocorrido.

### A sociologia da infância

Nos anos 1920 o interesse pelo estudo das crianças teve um primeiro avanço no campo da sociologia, mas foi a partir de 1980 que vários movimentos despertaram os olhares de pesquisadores interessados na infância ao redor do mundo, passando a reconhecer o lugar da criança no campo sociológico.

4. No site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo existe um link que oferece os dados oficiais do Censo Escolar 2008 referentes às matrículas; contudo, apenas os diretores das escolas da rede têm acesso a essas informações.



Devido à grande diversidade de questões exploradas por esse campo de estudo, Fronès (apud MONTANDON, 2001) apresenta-as divididas em quatro grandes temáticas: 1. As que tratam das **relações entre gerações**; 2. As que dizem respeito às **interações e culturas das crianças**; 3. Aquelas que consideram as **crianças como um grupo social** e, finalmente, 4. Aquelas que estudam **as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas**, já que são cada vez mais numerosas (escola, lazer, mídia), organizam e influenciam a vida cotidiana dos pequenos. Sendo a escola um dos dispositivos institucionais, destinamos maior atenção a esse campo de estudo.

A emergência atual de uma sociologia da infância poderia ser simbolizada mediante a aparição da noção de “ofício de criança”, que dentro da perspectiva estrutural-funcionalista da sociologia acabou por analisá-lo dentro do ambiente familiar e escolar, e não em termos da natureza infantil. Dessa forma, a noção do “ofício do aluno” ultrapassou a noção de “ofício da criança”, interrogando-se sobre o que constrói a escola e sobre o papel dos alunos nessa construção (SIROTA, 2001).

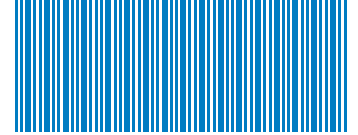
A sociologia do ofício de aluno tornou-se, assim, ao mesmo tempo uma sociologia do trabalho escolar e da organização educativa. Analisando o *currículum* real, esse campo se interessou pelas tarefas designadas efetivamente aos alunos, estudando suas estratégias, o modo como eles tomam distância em face das expectativas dos adultos e manipulam o poder na família e na escola. Interessando-se pelo avesso do cenário deixado até então na sombra, essa sociologia buscou compreender o sentido que os alunos dão ao trabalho cotidiano; o aluno foi considerado tanto no espaço escolar como em função dos universos de socialização aos quais pertence principalmente na escola e na família (SIROTA, 2001).

Dentro desse contexto, alguns estudos (DUBET apud SIROTA, 2001) apontaram que os indivíduos (no caso, os alunos):

[...] não se formariam mais apenas na aprendizagem sucessiva dos papéis propostos, mas nas suas capacidades de dominar as experiências escolares sucessivas, [...] os atores se socializam mediante essas diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de dominar suas experiências. (SIROTA, 2001, p. 9).

Aceita a noção de experiência na formação do aluno, passa a haver o entendimento de que o ofício de aluno passa pelo ofício da criança, tornando-se necessário “[...] aprofundar o





conhecimento das múltiplas situações nas quais se constrói esse ator social [...]” (SIROTA, 2001, p. 9).

Sirota (2001), ao apontar o processo de construção desse novo objeto sociológico, levanta um questionamento da noção de aluno tal como é tradicionalmente utilizada nas pesquisas educacionais. É tão natural ser aluno, vê-lo na nossa experiência cotidiana, que não nos questionamos o que significa ter essa condição social que é, além de transitória, contingente. Gimeno Sacristán (2005) aponta que os adultos idealizam nos menores a esperança de uma vida melhor; assim, além de carregar tais projeções enquanto crianças carregam também enquanto aluno que deve ser escolarizado. Agora se recupera a criança (ou o adolescente, o jovem e o adulto) que se esconde por baixo da condição de aluno; também na escola procura-se focalizar a criança como ator social. Assim, no processo de construção de um novo objeto sociológico:

- A criança é considerada uma construção social. “A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades” (JAMES, PROUT apud SIROTA 2001, p.4).
- Essa visão enfatiza a viabilidade dos modos de construção da infância, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período de vida;
- A infância é vista como um componente da cultura e da sociedade, já que se situa como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, assim como a juventude ou a velhice;
- As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. São ao mesmo tempo produto e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias socializadoras; e, finalmente:
- A infância é uma variável de análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno (QVORTRUP apud SIROTA, 2001), articulando-a as variáveis clássicas como a classe social, o gênero ou o pertencimento étnico.



A criança, em função da sua posição de dependência e subordinação, era compreendida pelas teorias tradicionais como sendo apta a internalizar as regras e costumes sociais, contudo “[...], as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização argumentam que as crianças e os adultos são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura” (CORSARO apud DELGADO; MULLER, 2005, p.1).

Considerando que as crianças são ao mesmo tempo produto e atores dos processos sociais, a identidade da criança é também identidade cultural, não totalmente redutível às culturas dos adultos:

[...] as crianças não produzem cultura num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sócio-dramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças. (PINTO, SARMENTO apud DELGADO; MULLER, 2005, p.2).

O foco da sociologia da infância está em *como* considerar tal cultura.

A perspectiva é considerar a infância “como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p.1). Ao considerar *geração* como uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção de relações sociais, a sociologia da infância nos permite conhecer o que une e o que separa as crianças dos adultos.

### **Metodologia aplicada na pesquisa com as crianças de 6anos que ingressaram no ensino fundamental**

No campo da metodologia da pesquisa brasileira observa-se um esforço recente de produção e investimento teórico para a construção de uma metodologia de pesquisa com crianças.

Silva, Barbosa e Kramer (2008) consideram alguns campos teóricos, e seus pensadores, fundamentais para o estudo da infância: o da Linguagem, já que é principalmente por ela que o ser humano interage, internaliza e se expressa antes de se valer de qualquer outro sistema simbólico e que considera que o outro ocupa um papel fundamental na construção do meu conhecimento (Mikhail Bakhtin); o da Antropologia, que traz



compreensões das significações atribuídas pelos outros numa perspectiva crítica da cultura e da modernidade (Walter Benjamin); o da Psicologia, dentro de uma perspectiva de compreensão dos processos de constituição do sujeito e suas relações, que também agrega a Sociologia e a História (Lev Vygotsky).

As autoras entendem que esses pensadores oferecem ferramentas conceituais para estudar a infância, a cultura e a formação; considerando suas reflexões filosóficas de não dicotomizarem razão e emoção, e ainda por tomarem a linguagem como produção humana, pela perspectiva histórica, dialética e humana da linguagem entendida como experiência criativa ininterrupta, pela contribuição que oferecem à ética e à estética e por conceberem a infância como categoria da História e das crianças como sujeitos sociais.

Nessa construção metodológica na pesquisa com crianças, na qual sempre pesquisamos relações e interações, torna-se fundamental ver e ouvir; traçar estratégias de pesquisa que permitam dar voz às crianças nas investigações sobre diversos temas, ressignificando os lugares de onde se olha e escuta, de quem fala e quem escreve, de modo a sensibilizar o olhar e o ouvir para orientar o escrever (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008)

Campos (2008), com base em autores europeus, aponta que é necessário superar as expectativas tradicionais da metodologia de pesquisa, pois a definição do papel dos pequenos exige que o pesquisador leve em conta: a idade, já que crianças menores apresentam dificuldade em se expressar oralmente; o gênero, pois em algumas culturas as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos; o tempo, uma vez que encontrar formas de fazer a criança se expressar é um fator trabalhoso; a escuta dos adultos próximos a elas; o nível de desenvolvimento da linguagem e a escolaridade e a observação atenta de quais crianças são ouvidas dentro de um grupo. Além desses fatores, alguns aspectos éticos são essenciais para não expor as crianças e torná-las vulneráveis após ouvi-las, e para não provocar reações de estresse e sofrimento com questões com as quais elas não estejam preparadas para lidar. Para tanto, o esclarecimento do objetivo do pesquisador, o consentimento dos demais adultos e instituições envolvidos com as crianças e o conhecimento da cultura local podem evitar um mal-estar que comprometa a riqueza da pesquisa.

Alguns cuidados metodológicos na presente pesquisa fizeram-se necessários por haver o desempenho do duplo papel professora/pesquisadora:



[...] trata-se de uma atitude de confronto intelectual ou emocional diante das diferentes versões e interpretações que conseguimos captar do universo pesquisado. Isso se faz necessário, em especial diante do que nos é familiar, porque, muitas vezes, naturalizamos as nossas ações no meio em que vivemos. Por isso, a capacidade de ver, no familiar, o exótico torna-se um instrumento precioso para o pesquisador. (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2008, p.90).

**Ciente das dificuldades em desempenhar o duplo papel (o de professora e o de pesquisadora) utilizei a estratégia de registrar minha experiência em um Diário de Bordo. Falas, gestos, reações e dinâmicas dos pequenos em sala de aula eram anotados no caderno de planejamento. À medida que as temáticas surgiam, descrevia-as brevemente com palavras ou frases de forma discreta e sintética; não deixando transparecer que naquele momento eu escrevia algo sobre eles; assim, a espontaneidade de suas diversas formas de expressão foi relativamente preservada. Ao final de cada semana, as anotações eram retomadas e escritas em forma de texto, que ficou dividido por semanas. Durante 42 sábados, dediquei parte do meu tempo relatando minhas observações; ora com o olhar de pesquisadora, ora com o de professora; resultando em 83 páginas de relatos.**

Chego à escola perto das 13h00; é a primeira vez que trabalharei no período da tarde e percebo que estou ansiosa para conhecer o ambiente vespertino (os pais, as crianças, a dinâmica da escola...). Encontro as colegas professoras que também se mostram ansiosas. O principal comentário é: “Hoje, não podemos mostrar o dente para sorrir, é mostrar ser linha dura e já começar a falar das regras e deveres que eles têm, senão a indisciplina começa cedo”. Antes mesmo de o sinal bater, nos dirigimos ao pátio. Do lado de fora, muito barulho e uma quantidade grande de mães e crianças que falavam: “É esta, é aquela ali...”. As crianças nos olham timidamente, desviam o olhar quando a encaramos. A diretora entra no pátio com as listas de nomes de crianças e com um microfone. Deseja um ótimo recomeço a todos e que sejam bem-vindas as crianças do primeiro ano. Explica que chamará as crianças por série e que quando chamadas devem ficar próximas a sua professora, em fila. Iniciou a chamada pelo quarto ano, o que me deixou mais ansiosa, uma vez que seria a última a conhecer os pequenos. Enquanto chamava os nomes, as mães e as crianças não pararam de falar, tendo a diretora que pedir silêncio mais de uma vez para prosseguir com a chamada. Enquanto não chega minha hora, fico pensando em como iniciar o ano; deveria ser dura desde o começo? Deveria sorrir? Comecei a ficar angustiada e decidi esperar conhecer o rosto das crianças. Finalmente as crianças do primeiro ano B começam a ser chamadas. Elas chegam aos poucos, sorriem, olham para baixo e entram



na fila. Algumas eu já conhecia, crianças que repetiram o ano, a maioria muito pequena de tamanho, confirmando o estudo que havia feito no final de semana, verificando as idades: mais da metade tem 6 anos. Subo para a nova classe, deixo as meninas entrarem primeiro e peço para que sentem no lugar que desejarem; após todos sentados, e um silêncio que eu nunca havia presenciado, eles me olham com receio. E sem pensar em como agir início o meu ano letivo! Falo “Boa tarde”; respondem-me com entonação. Pergunto se alguém me conhece; uma menina repete pergunta se meu nome não é Juliana, respondo que sim! “Eu sou a professora Juliana, e durante todo este ano acompanharei vocês que chegaram no primeiro ano. Vocês estão chegando numa nova escola, que atende crianças que estudam desde o primeiro até o quarto ano, vocês entram aqui com 6/7 anos e finalizam com 10/11 anos [...]”. Falo que eu não conheço quase nenhum deles, apenas o Matheus, que no ano passado estudou dois meses comigo e depois desistiu da escola. E pergunto como é que eu poderia fazer para saber quem eles eram. Uma criança levantou e mão e disse “Perguntando o nosso nome!” Disse que era uma ótima ideia. Então eu chamei criança por criança próximo de mim, perguntei o nome, a idade, o que mais gostava de comer, de brincar, se já havia estudado na Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (todos estudaram na EMEI), com quem morava, e pedi para que escrevesse o seu nome no quadro. Todas as crianças vieram ao meu encontro sorrindo e se mostraram à vontade em contar sobre sua vida. Feito isso, pedi para que olhassem em volta da nossa sala de aula e percebessem o que haviam notado de diferente da EMEI. Falas surgiram apontando a disposição das mesas, que era diferente: na EMEI sentavam em círculos e as mesas eram menores. Propus então sairmos da sala para conhecermos os demais espaços da escola. Apresentei o corredor das classes com alunos maiores, as professoras, a cozinha, o pátio, a quadra, o espaço administrativo, os banheiros e a biblioteca. Sentamos em círculo na quadra e pedi para que me contassem o que acharam da escola. Muitos meninos estavam curiosos para saber como usaríamos a quadra, pois comentei que seria lá que o professor de Educação Física realizaria suas aulas. Expliquei quando e como utilizaríamos. Depois uma menina me perguntou se não havia parquinho na escola. E todos pararam para observar esse detalhe: não há parquinho na escola. “Mas por quê, professora?” Expliquei que essa nova escola, essa nova fase da aprendizagem deles, era um pouco diferente, que dedicaríamos grande parte do nosso tempo aprendendo a ler e escrever, utilizando os livros, os cadernos, que eles já estavam preparados para iniciar essa fase. Brincadeiras poderiam acontecer durante o dia de aula, mas diferente das da EMEI. A aula de Educação Física seria um espaço para mexer com o corpo e o recreio seria o espaço para brincarem livremente. Sentados na quadra, sugeri que fizéssemos uma brincadeira para aprendermos uns os nomes dos outros, pois todos eles eram crianças novas para mim, e muitos não se conheciam [...]. Tocou o sinal do recreio, que mais parece uma sirene de polícia, eles me olharam



curiosos para saber o que aconteceria agora. Nos organizamos em fila e fui até o pátio explicando que na hora do lanche a escola oferecia uma comida muito gostosa, que tinha para todos e quem quisesse poderia ficar em fila para se servir. Mostrei onde colocar os pratos após a refeição e insisti para que comessem o lanche sentados à mesa, pois o recreio da escola possui muitos problemas de indisciplina e desperdício de comida uma vez que as crianças comem correndo, derrubam a comida e o pátio se infesta de ratos. Tomei lanche junto com eles, comi a merenda para ver se os motivava a experimentar [...]. Na volta para a sala, eles estavam um pouco agitados, expliquei como a nossa rotina de aula seria: todos os dias a professora fará a chamada pelos nomes das crianças para ver quem faltou, e expliquei que quando falta muito a mãe é chamada para conversar. Expliquei que todos os dias entregaria uma placa onde estará escrito o nome deles completo para escrevermos no caderno. Expliquei que todos os dias escolherei um ajudante, que apagará a lousa, entregará as atividades, organizará a sala junto comigo. Disse ainda que utilizaremos um calendário diferente para sabermos os dias, os dias da semana, os meses e os aniversariantes. Que a primeira coisa que faremos ao entrar na sala será escutar uma história que eu contarei, e quem quiser poderá trazer os livrinhos que tem em casa. Entrei numa conversa sobre algumas regras que a escola impõe: horário de entrada, uso do uniforme, não rabiscar a carteira, não sujar as paredes... Ao longo dessa primeira semana, as atividades desenvolvidas com as crianças voltaram-se ao diagnóstico do conhecimento que possuem acerca da escrita do nome, das letras do alfabeto, das cores, da coordenação motora, dos numerais. O que os deixou muito concentrados e impacientes para utilizarem logo os cadernos.

Em relação ao ano passado, senti que iniciei o ano mais segura e as crianças me pareceram muito mais tranquilas, interessadas na escola, felizes em estarem no primeiro ano, não se mostraram com medo de mim, buscam o diálogo, querem muito estar perto, dar um beijo, ficar de mão dada e, por enquanto, quando peço para que façam silêncio para eu falar alguma coisa, escutam sem problema! (Diário de Bordo, 1ª semana, p.1).

**O Diário de Bordo ofereceu muito material para análise dos dados, mas a Entrevista com roteiro semiestruturado<sup>5</sup> auxiliou na captura mais genuína destas vozes, embora tenha sofrido algumas dificuldades metodológicas: foram sorteados quatro meninas e quatro meninos para participarem da Entrevista, mediante a autorização dos pais, que assinaram um termo de consentimento; apenas uma menina compareceu no dia, sendo assim, cinco crianças participaram no total; foi realizado apenas um encontro com o grupo; a Entrevista foi realizada no espaço físico da escola e não num ambiente livre dos valores, regras e hierarquias; as crianças tiveram dificuldade para soltar suas vozes.**

5. Roteiro semiestruturado utilizado na Entrevista: - O primeiro dia de aula e seus sentimentos, emoções e impressões. - O espaço físico da escola. - As semelhanças e diferenças entre as escolas de educação infantil e do Ensino Fundamental. Do que gostam e do que não gostam na escola. O que mudariam na escola e na professora. O que pensam acerca da rotina escolar: hora da entrada, do recreio, da saída, das atividades, do tempo que ficam na escola. As amizades na escola. A importância de saber ler. O que é ser criança.



**Das crianças que participaram da Entrevista, todas foram matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental com 6 anos de idade. A dinâmica da Entrevista foi bastante curiosa:**

Organizei as carteiras, sentamos próximos, em círculo, todos se enxergavam. Os meninos estavam elétricos, agitados, corriam pela sala vazia, olhavam os cartazes, mexiam nas minhas coisas, pois havia levado uma sacola cheia de lanche! Quiseram sair muitas vezes para ir ao banheiro e beber água. Sentamo-nos e expliquei melhor o motivo do encontro com eles. Falei que eu estudava na faculdade e que a minha lição era pesquisar, conhecer o que as crianças pensam sobre a escola; já que existem muitas crianças que não gostam da escola e muitas que possuem muita dificuldade para aprender o que as professoras ensinam. Perguntaram se o que eles falassem seria aplicado na escola, se mudaria, se eu também mudaria. Falei que seria difícil mudar rapidamente um monte de coisa na escola, mas que algumas mudanças poderiam ser feitas. Coincidentemente, nesse momento a diretora entrou na sala com uma equipe de engenheiros responsáveis pela preparação da reforma que a escola sofrerá no ano que vem (reforma também ocasionada pelo aumento de anos do Ensino Fundamental obrigatório); eles tiraram medidas, anotaram, analisaram cada centímetro da escola e ela pediu licença para que eles fizessem tudo isso dentro da sala; explicou para os pequenos o motivo da visita e as crianças associaram a visita à minha Entrevista! Perguntaram se as falas deles ajudariam na reforma da escola. Respondi que poderiam sim ajudar. Para iniciar a gravação da voz, expliquei que eles não poderiam falar ao mesmo tempo. Mostrei como seria ouvir muitas vozes ao mesmo tempo e eles perceberam que não daria para anotar a opinião de cada um. Respeitaram muito a vez de cada um e seguiram uma ordem de resposta, sentido horário a iniciar pela resposta da menina que estava presente (Diário de Bordo, 35ª semana, p.73).

**Após os engenheiros deixarem a classe e a agitação passar, sentamo-nos e, sem saber ao certo como, iniciamos o tão esperado procedimento de capturadas vozes dos pequenos:**

P – Bom pessoal – inicie a gravação de voz. – Vamos lá. Hoje nós estamos reunidos aqui na escola porque eu preciso fazer uma pesquisa. Vocês sabem que estudo na faculdade e que tenho uma professora lá também. Só que a minha lição é diferente da de vocês. Eu estou estudando o que as crianças que estão no primeiro ano pensam sobre a escola, se vocês gostam, se não gostam, o que gostam... E eu precisava escutar oito crianças...

B – E só veio cinco, né, pro?

P – É, mas não tem problema, acho que vocês vão me ajudar muito! A Pro vai lembrar que nós não podemos falar ao mesmo tempo senão eu não conseguirei ouvir o que vocês acham lá na minha casa. Eu já mostrei para vocês como fica ruim de escutar, né? Então tá combinado?

A – Está.

Entrevista, p.1



É interessante observar que durante a Entrevista refiro a mim mesma enquanto professora: "... A Pro vai lembrar que nós não podemos falar ao mesmo tempo...". Uma séria dificuldade para a professora-pesquisadora já que em seu cotidiano as crianças utilizam-se do termo "professora" quando se dirigem a mim, poucas me chamam pelo nome e alguns me chamam por apelidos. Desta forma, o papel de professora ficou extremamente incorporado.

Com o intuito de iniciar uma conversa sobre o que pensavam acerca da escola, resolvi lançar um dos temas presentes no meu roteiro de Entrevista:

P – Para a gente conversar um pouco sobre a escola eu quero que vocês se lembrem do primeiro dia de aula aqui desta escola.

B – Eu lembrei já.

C – Foi no dia 8.

P – Dia 8 de qual mês?

C – Ih...

B – 8 de Fevereiro.

Entrevista, p.2

E um silêncio se formou na classe. Eles se entreolhavam e olhavam para mim esperando que eu perguntasse alguma coisa; na angústia do momento lancei:

P – Isso, porque em janeiro vocês estavam em férias. Quando vocês chegaram aqui na escola vocês estavam com medo?

A – Não, eu não!

B – Não, Pro, eu lembro! O C errou. Era dia 18 de Fevereiro, eu lembro.

P – Isso, foi mesmo no dia 18! Que memória, hein?!

B – Viu só!

E – Pro, eu estava com medo!

P – Com medo? Medo de quê?

E – Medo de você! E da escola!

(Silêncio novamente) [...]

B – Pro, eu não estava com medo.

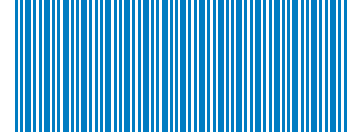
E – Eu pensei que você era brava.

(Silêncio novamente)

P – Vocês se lembram que no primeiro dia tinha um monte de criança lá embaixo no pátio...

Entrevista, p.2





As pausas, os silêncios que foram surgindo revelaram a dificuldade de estabelecer um diálogo que oferecesse espaços de expressão das vozes das crianças; dessa forma, precisei transformar as temáticas do meu roteiro de Entrevista em perguntas que, dada a urgência do momento, nem sempre foram expressas de maneira clara e adequada.

Após quase meia hora de conversa eles já estavam inquietos, levantavam, sentavam e diziam que estavam com fome, questionaram se faltava muito tempo para terminar, sinalizando que o tempo da Entrevista se esgotava.

### **Análise de dados**

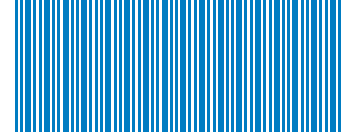
A análise de dados elencou categorias que dialogassem com alguns traços da cultura escolar discutidos anteriormente. Definidas essas categorias, selecionamos algumas das temáticas utilizadas no roteiro semi estruturado da Entrevista, já que este foi o instrumento que possibilitou a captura mais espontânea das vozes das cinco crianças que dela participaram:

- O primeiro dia de aula, o espaço físico da escola: as semelhanças e diferenças entre o Ensino Fundamental e a Escola de Educação Infantil;
- O que pensam acerca da rotina escolar;
- O que mudariam na escola e na professora;
- O gosto pela escola e a importância de saber ler e escrever.

Feito isso, procuramos no Diário de Bordo registros que dissessem respeito às tais temáticas e que pudessem contribuir no entendimento das vivências das crianças ao longo do primeiro ano. Embora a professora-pesquisadora tenha escrito o Diário de Bordo, sendo este carregado por suas emoções e impressões, esse registro buscou reproduzir e descrever falas e comportamentos das crianças nas situações em que elas desempenhavam o papel de alunos.

Iniciamos nossa análise apresentando o que as crianças disseram acerca do tempo escolar, nos reportando às experiências vivenciadas no primeiro dia de aula.

Sentimentos de vergonha e medo expressos pelas crianças durante a Entrevista foram sugeridos pela professora para iniciar



um diálogo frente ao silêncio delas. É interessante notar que, da mesma maneira que algumas crianças experienciaram algum receio no primeiro dia de aula, a professora também experienciou. Na realidade, todos tiveram de esperar bastante tempo no pátio, aguardando a diretora chamar pelo nome as crianças que seriam alunas dessa classe. Uma das crianças, durante a entrevista, discutiu o fato de a turma do primeiro ano ter sido a última a ser chamada para conhecer a professora, quando deveria ser a primeira, observação feita também pela professora diante da ansiedade de ser a última a ser chamada. Quanto às expectativas sobre quem seria sua professora – medo de que ela fosse brava –, as crianças comentaram que ela não era brava, tinha cara legal. Esse dia parece ser bem marcante na memória delas, pois se lembraram até mesmo do mês e do dia: 18 de fevereiro.

No que se refere ao **tempo** que as crianças ficam na escola (das 13h às 17h30) e dos recursos que elas utilizam para se situarem nesse período, observa-se que durante a entrevista as crianças expressaram opiniões diversas: três acharam que é muito tempo, pois fazem muita lição; duas acharam que é pouco e outra se referiu ao lanche como uma referência de tempo: *“A gente fica pouco tempo (na escola). A gente entra na sala, vai pro lanche, volta do lanche sai e já vai embora”* (Entrevista, p.9). No Diário de Bordo, a professora relatou algumas situações que sinalizaram a maneira que as crianças experimentaram o tempo que ficavam na escola: as atividades lúdicas, que realizavam meia hora antes do final das aulas, faziam com que elas perdessem a noção do tempo; as rotinas<sup>6</sup> anotadas na lousa serviam como instrumento organizacional para se situarem no tempo, embora o seu uso tivesse como objetivo a reflexão sobre o sistema de escrita.

O primeiro fato marcante anotado no Diário de Bordo foi o momento em que as crianças escutaram pela primeira vez o sinal sonoro que avisava o momento do recreio:

Tocou o sinal do recreio, que mais parece uma sirene de polícia, eles me olharam curiosos para saber o que aconteceria agora. Organizamo-nos em fila e fui até o pátio explicando que na hora do lanche a escola oferecia uma comida muito gostosa, que tinha para todos e quem quisesse poderia ficar em fila para se servir. Mostrei onde colocar os pratos após a refeição e insisti para que comessem o lanche sentados à mesa, pois o recreio da escola possui muito problema de indisciplina e desperdício de comida uma vez que as crianças comem correndo, derrubam a comida e o pátio se infesta de ratos. Tomei lanche junto com eles, comi a merenda para ver se os motivava a experimentar [...]. Na volta para a sala, eles estavam um pouco agitados, expliquei como a nossa rotina de aula seria [...] (Diário de Bordo, 1ª semana, p.3).

6. A escrita das atividades a serem realizadas durante o dia na lousa chama-se rotina. Ela tem o objetivo de fazer com que a criança reflita sobre o sistema de escrita alfabético e compreenda suas regras de funcionamento. Ao escrevê-la e lê-la o professor convida a criança a ler todos os dias. A cada atividade desenvolvida, o professor tica na lousa o que já foi feito; assim a criança passou a utilizá-la como uma espécie de medidor do tempo escolar.



Conforme o relato, o início e o fim desse período são anunciados com o “tocar do sinal”, que toma conta de todos os espaços da escola. O primeiro ano “tomava lanche” com as crianças do segundo ano por causada proximidade de idade, tamanho e interesses. As crianças tinham 20 minutos para comer a merenda, para irem ao banheiro e para brincar; faziam tudo isso no pátio da escola, não muito grande, onde havia uma parte com mesas e bancos para que pudessem se sentar para comer e um espaço maior para brincar no qual algumas “amarelinhas” estavam pintadas no chão; contudo, as brincadeiras de correr, como polícia e ladrão ou pega-pega, eram as preferidas. A seguir está transcrito um trecho da Entrevista coletiva com as crianças onde esse tema foi tratado:

P – A, você acha que a hora do recreio passa rápido ou devagar? Você consegue fazer tudo o que gosta de fazer no recreio? Dá tempo?

A – Mais ou menos. Tem vezes que dá tempo de ir ao banheiro, de beber água e brincar; tem vezes que só fico comendo e já bate o sinal, tinha que ter mais tempo para brincar.

B – Pro, eu gosto do recreio porque todos os dias eu brinco com o Maycon, com o Rhuan e com o Zé, de polícia e ladrão, e aí eu fico o recreio inteiro brincando.

P – O recreio inteiro? E você não come?

B – Não, porque eu como muita coisa em casa.

P – E você acha que tem pouco tempo de recreio e de lanche?

B – Sim!

C – A gente tem pouco tempo para ficar no lanche, sabe por quê?

D – O tempo do recreio não é muito bom não, é pouco tempo.

P – Dá para fazer tudo o que você gosta de fazer nessa hora?

D – Não, só dá tempo de brincar. Às vezes eu não como porque não dá tempo.

P – E para você, E? O que você acha da hora do recreio?

E – Ah! Eu gosto que ele demora mais, mas eu gosto do jeito que ele é.

P – Por quê?

E – Porque é legal assim, porque depois que a gente come dá tempo de brincar um bocadinho!

P – Como é que era o recreio lá na EMEI?

B – Era assim, tinha uma mesa de menina e uma de menino.

P – Ah, era separado...

D – Daí, era primeiro o lanche e depois era o recreio.

P – Ah, então primeiro vocês comiam sentados e depois de comer é que iam brincar?

B – É! Comia, daí ia para a sala fazer um pouquinho de lição e depois ia para o pátio.

Entrevista, p.12



Notamos que a questão do tempo insuficiente para realizarem atividades lúdicas se fez presente; parece que a organização do lanche na escola de Educação Infantil ocasionou uma distinção entre a “hora do lanche”, na qual as crianças apenas comiam, e a “hora do recreio”, na qual as crianças tinham o tempo livre para brincar. Como no Ensino Fundamental a “hora do recreio” se destina às duas coisas (sendo o único momento em que as crianças podem brincar e, muitas vezes, é o tempo que têm para fazer a única refeição do dia), as crianças parecem “correr contra o tempo” para dar conta de realizar as atividades que desejam. Seriam esses os motivos que nos ajudam a compreender as cenas de agitação, correria e agressividade na hora do recreio?

Sobre o **espaço físico da escola**, logo no primeiro dia de aula as observações feitas pelas crianças indicam que o fato mais marcante, a seus olhos, é a inexistência do parquinho, o que revela a falta do espaço e também do tempo dedicado ao lúdico. Essa observação marcante se fez presente novamente na Entrevista: é bastante curioso o fato de três das cinco crianças apontarem como diferença entre os espaços físicos das duas escolas a inexistência do parque na unidade de Ensino Fundamental:

A – Porque na EMEl não tem a quadra, não, aqui não tem parquinho e lá na EMEl a quadra é meio pequena [...]

B – Lá fora também, lá era bem pequeno. E também aqui não tinha parquinho [...]

E – Não, o parquinho também. Aqui não tem [...].

Entrevista, p.5

As falas também indicam que o espaço externo da escola de Educação Infantil aparece sempre como o menor (quadra pequena, menos espaço), podendo sugerir que seu espaço físico corresponde às idades e tamanhos das crianças: à medida que a criança cresce e progride nas séries escolares, o tamanho do espaço escolar também cresce, podendo isso ser considerado bom ou ruim na perspectiva delas. O fato de o pátio da escola de Ensino Fundamental ser um espaço maior e multifuncional (onde a criança brincava, comia e fazia fila) comparado ao refeitório da escola de Educação Infantil (no qual a criança só comia, conforme mostrado na Entrevista) pode oferecer uma sensação de mais liberdade, além de propiciar mais escolhas aos pequenos, apesar do tempo ser insuficiente, conforme citado anteriormente.

Ter mais espaços parece ser bom para elas, mas como utilizá-los? No que se refere às semelhanças e diferenças do espaço interno da sala de aula, os apontamentos feitos confirmaram que



nesta etapa do ensino não sobra lugar para o lúdico: “Para que ter mais armários na classe?”; “Não seria para guardar os livros e cadernos que as crianças passaram a utilizar?”; “Por que a lousa é maior?”; “Não seria para atender a necessidade de ensinar letras, números, conteúdos?”; “Porque as mesas não permitem que mais crianças sentem juntas? Porque o fato de estudarem muitas crianças, que precisam ser alfabetizadas, dentro de uma mesma classe, exige que elas fiquem sentadas e quietas aprendendo silenciosamente o que o professor ensina?”.

No que se refere à **importância de saber ler e escrever**, é preciso salientar que o currículo escolar das crianças em foco na pesquisa esteve pautado na proposta Curricular do Estado de São Paulo, o Programa Ler e Escrever, que visa propiciar a aprendizagem da leitura e escrita em seus diversos usos sociais.

Os registros do Diário de Bordo relataram muitas atividades de escrita e leitura que evidenciaram o interesse das crianças por tais aprendizagens. Em uma das passagens, que conta sobre a escrita coletiva de uma lista de combinados da turma, os pequenos apresentaram um dos traços da cultura escolar discutida na pesquisa que é a de **escutar** para aprender: “Pode fazer silêncio durante a lição, não pode conversar enquanto a professora estiver explicando as lições” (Diário de Bordo, 3ª semana, p. 7). O “contar histórias” também se enquadrou nesse traço da cultura escolar: enquanto as crianças não conquistaram o domínio da leitura, a professora foi a principal responsável por essa ação; as crianças ouviram as histórias que a professora contou, o que sempre pareceu lhes dar muito prazer.

Observamos que, na Entrevista, três crianças consideraram importante saber ler e escrever. É curioso notar que, dessas três, duas valorizaram o domínio de saber ver os preços das coisas. A outra considerou legal saber ler porque quando pega um livro de história consegue saber o que o livro está falando:

P – [...] Oh pessoal, me conta uma coisa. Vocês já sabem ler, né? Vocês acham que é importante saber ler?

A – Eu acho, daí, quando nós for em algum lugar, assim, nós for sair, nós lê as coisas; dá para ver o preço e dá para saber quanto que é.

P – Foi importante você vir para a escola aprender a ler?

A – Foi sim, eu aprendi aqui.

B – Eu acho que é legal ler, porque nós lê e nós sai e já vejo o preço no McDonalds.

E – Eu já sei ler faz tempo. É legal porque quando você deixa pegar livro eu já sei o que ele está falando.

Entrevista, p.15



Ainda sobre esse traço da cultura escolar, algumas temáticas referentes ao processo de ensino-aprendizagem foram expostas na Entrevista e contribuíram para a discussão em torno da cultura disciplinar que envolve o ler e o escrever, quando compararam o livro didático com o caderno. As atividades desenvolvidas no caderno não são as mais apreciadas.

As falas na Entrevista e os relatos no Diário deixaram evidente que as atividades realizadas no livro despertaram o interesse dos pequenos, pois eram atividades que tratavam de temáticas variadas e dinâmicas, apresentadas com maior riqueza gráfica, sobre as quais as crianças podiam conversar a respeito, mostrar o que já conheciam, ao mesmo tempo que ampliavam o seu conhecimento.

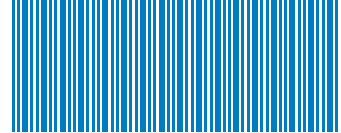
Observa-se que na primeira semana de aula havia grande expectativa por parte dos pequenos em usar o caderno, além de a própria professora fazer certa valorização frente ao início do seu uso; contudo uma única criança afirmou gostar de utilizá-lo ao longo do ano letivo:

As lições escritas, que exigem cópia da lousa, são as que causam maiores polêmicas. Como não gostam, dizem que cansa a mão, começam a inventar competições para torná-la mais agradável, dá espaço para maior conversa e eles ficam quase uma hora para escrever o cabeçalho [...] Mesmo sabendo disso, tenho que ensiná-los a usar o caderno e a copiar para que as colegas das séries seguintes não falem mal do meu método de ensino [...] Lições do livro são menos cansativas, possuem desenhos, pouca coisa para escrever e geralmente os exercícios pedem leitura de palavras, então os chamo para lerem na lousa e desenvolver a atividade junto comigo. Eles adoram e ficam bravos quando escolho um e não o outro (Diário de Bordo, 34ª semana, p.65).

As reações das crianças frente à **lição de casa** variaram bastante durante o ano e também conforme as preferências de cada uma. O Diário de Bordo trouxe a expectativa e o gosto das crianças em levar lição no caderno para fazer em casa:

[...] passei lição de casa e eles simplesmente amaram o fato de terem uma atividade para fazer em casa [...] passei lições fáceis e já tive reclamações por parte das crianças! Na sexta-feira não passei atividade para a casa e eles não gostaram da ideia, então lembrei que sábado e domingo são dias de descanso, para brincar e passear, e que isso também era importante para eles (Diário de Bordo, 2ª semana, p.6).

Esse registro é confirmado pela fala das duas crianças que disseram gostar de fazer lição em casa:



P – Bom, a Professora dá lição de casa todos os dias para vocês, menos de sexta-feira. O que vocês acham da lição de casa?

A – Eu acho legal! Porque quando a gente era da EMEI a gente não levava e não tinha nada para fazer em casa.

D – Tinha sim!

B – Eu acho legal. Quando eu chegava em casa da EMEI eu só ficava brincando de carrinho e eu gostava de escrever também.

Entrevista, p.11

As outras três disseram não gostar da lição de casa e sugeriram que em casa não é lugar de fazer lição.

C – É chato. Porque eu chego em casa e eu tenho que brincar com o meu videogame, eu não tenho tempo de jogar no meu campeonato de futebol de videogame.

B – Eu não gosto de futebol no videogame não.

D – Eu não gosto não, porque quando eu chego em casa ao invés de fazer lição eu não gosto de fazer, sabe por quê? Porque eu perco os desenhos.

E – Eu não gosto não, porque eu gosto de ficar jogando videogame até meia-noite.

P – Mas, oh, vocês chegam em casa quase à noitinha, não precisa fazer a lição logo quando chega da escola, pode fazer de manhã antes de vir para a escola e aí dá tempo de brincar, né?

Entrevista, p.11

As falas das crianças sugeriram que elas, ao entrarem na escola, sabem e esperam desempenhar o papel de alunos: a expectativa em usar o caderno; em levar a lição para casa; em relacionar o muito tempo que ficam na escola à quantidade que fazem de lição; em combinar que é preciso fazer silêncio durante as lições e enquanto a professora explica para que possam aprender. Contudo, à medida que a criança passa boa parte da sua infância na escola, o papel de aluno se impõe. Ao que tudo indica as crianças parecem ter sentimentos contraditórios sobre esse papel. O Diário de Bordo registrou a fala da mãe de uma criança que exemplifica muito bem essa conflituosa relação aluno/criança: *“Na primeira semana de aula o Leonardo reclamava que a senhora não dava lição. Agora, que tem muita lição e lição de casa, ele não quer fazer”* (Diário de Bordo, 4ª semana p.10).

Moss (2007) comenta que, embora as crianças que frequentam a Educação Infantil geralmente estejam mais preparadas para



aprender, e com melhor base em seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional, elas ainda precisam superar as incertezas e estresses associados à inserção em um novo e diferente cenário que é o Ensino Fundamental. Para o autor, o desafio está na incorporação das transições das crianças na escola e na prontidão das escolas em receber essas crianças, sugerindo a parceria entre a escola de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental:

Um desenvolvimento desse argumento é o de que se as pré-escolas e as escolas devem ser igualmente parceiras no futuro, a tradição de uma assumir a outra deve ser evitada. Preferivelmente os serviços destinados à primeira infância e à educação primária devem trabalhar juntos (juntamente também com as famílias e comunidades) para criarem e dividirem uma nova visão sobre a criança, sobre o conhecimento e a aprendizagem [...] (MOSS, 2007, p. 31)<sup>7</sup>.

**Essa parceria exige um relacionamento em que as culturas de ambas as etapas do ensino sejam respeitadas sem que uma se sobreponha à outra.**

A contribuição institucional para o sucesso das transições pressupõe contato frequente entre os serviços de educação infantil e a escola, dentro do contexto de uma sociedade/parceria mais forte e igualitária. Entretanto, a real relação entre a educação primária e o setor de educação infantil é frequentemente pautada numa visão unilateral. As escolas e os centros de educação infantil não interagem de forma suficiente umas com os outros, muitas vezes porque os centros de educação infantil são considerados como um parceiro enfraquecido/debilitado. Isso precisa mudar, e todo papel educativo do setor de educação infantil precisa ser reconhecido. (BENNET, 2007, p.33)<sup>8</sup>.

### Considerações finais

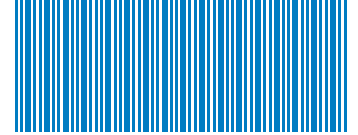
Embora tenha sido sinalizada como uma medida de correção da grande distorção idade-série (PNE,2001), a importância histórica da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos resultou não só do esforço de democratização da educação básica e na ampliação das oportunidades educacionais do país, mas principalmente da intenção de garantia do direito da criança a uma educação de qualidade.

No estado de São Paulo, apesar de a matrícula aos 6anos de idade ser obrigatória desde 2005, apenas no mês de abril de 2009 foi publicada uma deliberação (CEESP 73/2008) que regulamentava a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino. As informações

7. Tradução minha. A development of this argument is that if preschools and schools are to be equal partners in the future, one tradition taking over the other must be avoided. Rather early childhood and primary education services must work together (and with parents and communities) to create a new and shared view of the child, learning and knowledge, recognising '... the child as a constructor of culture and knowledge [...] (MOSS, 2007, p. 31).

8. Tradução minha. The institutional contribution to successful transition presupposes frequent contacts between early childhood services and the school, in the context of a strong and equal partnership. The reality is, however, that relationships between primary education and the early childhood sector are often one-sided. Schools and early childhood centres do not interact with each other sufficiently, often because ECEC tends to be viewed as the weaker partner. This needs to change, and the educational role of the early childhood sector recognised. (BENNET, 2007, p.33).





contidas nessa deliberação disseram respeito à relação idade-série correspondentes à pré-escola e ao primeiro ano do Ensino Fundamental, aos procedimentos pedagógicos a serem adotados na mudança e ao regime de colaboração que deveria existir entre as esferas municipais e estaduais. Não houve a elucidação clara de quando efetivamente a Lei nº 11.274/2006 estaria implementada na rede estadual paulista; artigos dessa deliberação dão pistas que nos levaram a deduzir que as crianças matriculadas aos 6 anos de idade no ano letivo de 2009 dariam início ao Ensino Fundamental de nove anos. Contudo, a tabela apresentada anteriormente, ao apresentar a relação idade/matricula no primeiro ano, indicou que desde o ano letivo de 2008 a matrícula de crianças aos 6 anos de idade vinha sendo feita, nos levando à conclusão de que essas crianças não se beneficiaram da ampliação do tempo referente à sua escolarização.

Considerar as vozes das crianças implicou considerar que elas e os adultos são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas (CORSARO apud DELGADO; MULLER, 2001). A escola, como invenção singular, criou uma cultura própria que solidificou papel de aluno nas crianças à medida que todas elas passam pela escola. Embora se possa ser aluno de formas bem diferentes e com distintas projeções em função da qualidade da experiência de cada um (classe social, gênero, características filosóficas da escola, ensino laico ou religioso, metodologias de ensino, ensino público e privado etc.) (GIMENO SACRISTÁN, 2005), esse papel parece desconhecer que o ofício de aluno perpassa o ofício de criança. A infância é considerada como um componente da cultura e da sociedade, já que se situa como uma das etapas da vida que necessitam de análise específica, assim como a juventude ou a velhice. As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir, já que são ao mesmo tempo produto e atores dos processos sociais.

A investigação de como foi vivenciada pelas crianças a experiência da antecipação do ingresso no primeiro ano contou com o auxílio de uma metodologia de pesquisa que ao tentar captar e escutar as vozes dos pequenos precisou lidar com a resignificação dos papéis sociais assumidos na sala de aula; exigiu por parte da professora/pesquisadora disciplina para observar, registrar, ouvir e conhecer o que as crianças/alunos tinham para dizer, tarefa difícil uma vez que, conforme coloca Charlot (2008), o objetivo da pesquisa não é o mesmo objetivo da ação. Fez-se necessário também oferecer mais espaço para as crianças falarem, e a Entrevista, na qual a pesquisadora depositou



tamanha expectativa para a captura daquelas vozes, acabou por evidenciar que não há uma metodologia pronta para ser aplicada nas pesquisas com crianças, mas sim um intenso processo de construção. O silêncio dos pequenos sugeriu que a ressignificação dos papéis sociais também depende de um processo de construção; as crianças respondem de acordo com a consciência do lugar social que ocupam, seja na escola, seja em casa.

A dinâmica na Entrevista entre as crianças e a adulta pode revelar que a cultura escolar que vivenciaram impossibilitou o protagonismo das crianças em função do histórico papel de aluno que desempenham, da mesma maneira que a cultura escolar deixou latente o papel social de professora que a adulta desempenha. O ator social sempre se faz presente, mas e o seu protagonismo? Os traços da cultura escolar são tão marcantes que mesmo com a intenção da professora/pesquisadora em querer fazer das crianças protagonistas das suas experiências escolares, acabaram por fazer as falas dos pequenos perpassarem também pela sua voz, deixando a ideia de experiência de ser aluna mais presente na pesquisa do que as falas das crianças por trás do papel de aluna. O que os pequenos estão criando na intersecção com a escola? Parece ser a reprodução de um discurso pedagógico no qual o destino da infância se projeta sobre a criança escolarizada, no sentido de haver uma colonização da infância (GIMENO SACRISTÁN, 2005). Contudo, não podemos perder de vista que o aluno só ganha vida quando a criança se faz presente. A escola não deixará de existir para que uma transformação aconteça na relação adulto/criança; essa transformação pode e deve se iniciar na relação professor/aluno, pois é do lugar de onde falam que podem, num árduo exercício, reconhecerem-se enquanto sujeitos.

Conforme a análise de dados sugere, as falas das crianças indicam que, ao entrarem na escola, elas sabem e esperam desempenhar o papel de alunos, contudo, à medida que a cultura da escola toma grande proporção, parecem desgostar desse papel, sinalizando que alguns aspectos dessa cultura precisam ser transformados. Essa consideração é importante porque observamos na Entrevista que as crianças gostam da escola e gostam de desempenhar o papel de aluno. Como as vozes que aí aparecem são de crianças que estão iniciando o período escolar, podemos tomar como base suas sugestões e compreendermos algumas causas do desinteresse que observamos por parte dos alunos ao longo dos anos da sua escolaridade obrigatória.



P – Bom, agora eu vou fazer uma pergunta bem curiosa! Vocês gostam da escola?

A – Eu gosto!

P – Que bom! A disse que gosta; e você, B?

B – Gosto! [...]

C – Gosto! [...]

D – Mais ou menos.

B – Pro, no dia do Funcionário Público eu queria porque queria vir pra escola!

P – Risos... E você, E?

E – Eu gosto.

P – E do que vocês mais gostam desta escola aqui?

D – Da comida!

E – Da hora da história.

C – Eu também, eu gosto da hora da história e da comida.

B – Eu gosto do recreio, de ficar brincando.

A – Eu gosto da comida, da escola e da lição que você dá.

B – Ah, eu também gosto da lição.

C – Eu também gosto da lição.

Entrevista, p. 7

Gimeno Sacristán (2005) considera que boa parte da falta de simpatia dos estudantes com a escola e com o que se ensina nelas está na organização da cultura escolar, pois a cultura da educação obrigatória acaba por subordinar o direito do sujeito, quando essa relação deveria acontecer no sentido oposto: a cultura da educação obrigatória deveria estar subordinada ao direito do sujeito.

Woodhead e Moss (2007) apontam para a necessidade de garantir o direito da criança a uma educação de qualidade sob a perspectiva da prontidão das escolas, da família e da comunidade em acolher as crianças pequenas; a elaboração de programas que visam uma forte e igualitária parceria entre a pré-escola e os primeiros anos do Ensino Fundamental serve de “ponte” na condução do ajuste da criança ao desempenho que o Ensino Fundamental espera dela. Ocorre, muitas vezes, a



tendência política de se desenvolverem programas de educação de qualidade que somente preparam as crianças para o início do Ensino Fundamental. Embora alguns desses programas consigam contemplar serviços de qualidade nos primeiros anos de vida das crianças, falta por parte da instituição escolar um melhor preparo para o acolhimento e continuidade dessas ações. O que os autores questionam é como podemos incorporar as transições das crianças na escola e a prontidão das escolas em receber todas as crianças nos nossos planos e programas destinados à primeira infância (MYERS apud WOODHEAD e MOSS, 2007).

Da mesma forma que observamos uma colonização da infância no ambiente escolar, constatamos uma colonização da Educação Infantil por parte do Ensino Fundamental, uma instituição que historicamente acumulou maior poder. As descontinuidades dessa visão unilateral entre uma e outra minam, como vimos em nossa análise de dados, muitas das expectativas positivas que as crianças possuem ao ingressarem no Ensino Fundamental.

Moss (2007) apresenta a aproximação alternativa que alguns países<sup>9</sup> vêm desenvolvendo no sentido de construir uma parceria forte e igualitária entre as duas etapas da escolarização das crianças pequenas:

Em alguns países, as políticas públicas deram alguma atenção ao “carregar para cima”, na escola primária, algumas das forças pedagógicas da prática com a primeira infância, por exemplo: atenção ao bem-estar da criança, aprendizagem ativa e experiencial, confiança nas estratégias de aprendizagem das crianças, evitando medidas e comparações” (BENNETT apud MOSS, 2007, p.34)<sup>10</sup>.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido de forma conjunta cria e divide visões sobre a criança, o conhecimento ea aprendizagem, reconhecendo que:

“...a criança enquanto construtora de conhecimento e cultura [...] assume uma parte ativa na construção do conhecimento e também [...] ativa na construção – na criação – da sua interação com o ambiente” (DAHLBERG e LENZ TAGUCHI apud MOSS, 2007, p. 34).

Essa visão alternativa incentiva a influência ascendente de práticas da pré-escola dentro dos primeiros anos:

“[...] as estratégias de aprendizagem naturais das crianças (brincadeiras, sustentação do pensamento compartilhado, investigação pessoal, aprendizado ativo...) deveriam ser respeitadas e refletidas nas primeiras séries da escola primária”. (BENNETT, 2007, p.33)<sup>11</sup>.

9. Enfatizando ações dos países nórdicos.

10. Tradução minha. In a few countries, some policy attention has been given to “carrying upward into primary school, some of the main pedagogical strengths of early childhood practice, e.g. attention to the well-being of children, active and experiential learning, confidence in children’s learning strategies with avoidance of child measurement and ranking” (BENNETT apud MOSS, 2007, p.34).

11. Tradução minha. [...] early childhood pedagogy, with its emphasis on the natural learning strategies of the child (play, sustained shared thinking, personal investigation, active learning...), should be respected and reflected in the early classes of the primary school (BENNETT, 2007, p.33).



Algumas falas de crianças de 6 e 7 anos de Portugal apontaram as discontinuidades que enfrentaram ao passar da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental; a semelhança observada com as falas das crianças desta pesquisa não pode ser mera coincidência:

Na pré-escola nós costumávamos brincar mais...  
Nós não precisávamos fazer nenhum trabalho lá, só brincar...  
A pré-escola é bonita: eu costumava brincar, fazer alguns desenhos, algumas pinturas...  
Lá nós estávamos sempre no parquinho.  
Na pré-escola eu só brincava! Eu não aprendia somas, eu nunca lia, nunca fazia nenhum trabalho... Apenas pintava!  
As classes da pré-escola eram para brincar...  
Na escola primária nós trabalhamos mais.  
Aqui nós brincamos no parquinho e depois das atividades.  
Nós não brincamos na classe.  
Na escola primária eu trabalho e de vez em quando nós aprendemos letras. Aqui é diferente porque nós fazemos coisas diferentes... na escola primária nós trabalhamos. [...]  
Aqui na escola primária eu trabalho muito e fico muito cansado... nós não podemos brincar de futebol. (FOLQUER apud MOSS, 2007, p. 42)<sup>12</sup>.

Bennett (2007) afirma ser necessário fortalecer o período de transição escolar das crianças pequenas propondo algumas ações: **a continuidade curricular**, no sentido de planejar e organizar com cuidado uma coerência curricular entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil; **a continuidade pedagógica**, visando oferecer às crianças do primeiro ano o mesmo suporte pedagógico que possuíam na pré-escola. Neuman (2007a) fala da importância de diminuir o tamanho das classes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (numa proporção de no máximo 20/25 crianças por professor) para que os professores possam considerar cada criança como um ser único e individual. Algumas medidas simples, como garantir que o grupo de crianças que estudou na pré-escola continue a estudar junto no primeiro ano, e a troca de experiências na qual as crianças do primeiro ano são convidadas a falar sobre suas vivências às crianças da pré-escola podem contribuir para as transições de sucesso; **a continuidade profissional**, que deve se dar em jornadas de formação inicial e em serviço numa perspectiva mais geral das etapas de ensino; a desvalorização profissional daqueles que trabalham com crianças pequenas precisa ser superada. O trabalho conjunto entre os professores de etapas de ensino próximas e também entre as distantes pode encorajar o desenvolvimento de programas com maior compatibilidade

12. Tradução minha. At preschool we used to play more ... We don't do any work there; it's only playing ... The preschool is beautiful: I used to play, draw some pictures ... There we were always at the playground ... At preschool I only played! I didn't learn sums, I never read, didn't do any work ... Just painting! Preschool classrooms are for playing ... In primary we work more ... Here we play at the playground and at the after school activities ... we don't play in the classroom! ... At primary I work and sometimes we learn letters ... Here is different because we do different things ... in primary we work [...]. Here at primary I work a lot and I get tired ... we cannot play football (FOLQUER apud MOSS, 2007, p. 42).



filosófica e uma maior compreensão acerca da trajetória escolar da criança (NEUMAN, 2007b); acontinuidade linguística, centrada na construção de um currículo que considere a língua materna da criança. Em países africanos é comum observar a dificuldade de aprendizagem das crianças por não dominarem a língua considerada pelo currículo como a oficial. Promover um ensino que respeite as diferenças linguísticas oferece melhores possibilidades de inclusão social.

Apresentados os aspectos que contribuem para uma transição de sucesso, chega o momento de apresentar as vozes mais significativas e reveladoras das crianças/alunos frente a suas atividades escolares.

P – [...] Agora eu quero saber o que vocês mudariam desta escola aqui!

E – A quadra, a quadra eu quero que seja um monte de parquinho.

D – Eu queria que tivesse areia para fazer bastante castelinho de areia.

C – Eu queria que tivesse uma piscininha para eu dar um mergulho no recreio.

B – Eu queria que pudesse fazer assim: toda sexta podia trazer brinquedo, que nem na EMEI.

E – Oh Pro, aqueles homens que vieram aqui vão mesmo fazer tudo isso que estamos falando?

P – Tudo não, talvez o parquinho. Vamos ver... E você, A?

A – Igual o E, tirar a quadra e fazer um parquinho.

P – E aqui dentro da sala? O que vocês mudariam?

A – Pra mim tá tudo bom assim, mas eu deixaria a mesa igual está agora, em grupinho. [...]

B – Eu penso igual à A, sentar em grupinho é mais legal. [...]

D – Eu mudaria sim, eu mudaria a comida para sempre ser pizza de calabresa.

E – Eu mudaria os armários, os armários e o mural das fotos. Oh Pro, eu trocaria, o armário ficaria no lugar das fotos e as fotos no lugar do armário, onde está o armário porque fica melhor de ver as fotos.

Entrevista, p.16

As falas acima parecem confirmar a nossa hipótese de que entre todos os traços da cultura da escola, o que se refere ao **espaço escolar** é o mais marcante na experiência da antecipação da idade de ingresso no Ensino Fundamental; já apontada nas



observações registradas no Diário de Bordo, quando as crianças percebem a inexistência do parquinho logo no primeiro dia de aula, e nas falas pontuais capturadas na Entrevista no que se refere às semelhanças e diferenças entre a escola de Educação Infantil e a do Ensino Fundamental. As mudanças que gostariam de fazer na escola dizem respeito aos espaços dedicados ao lúdico: troca da quadra por parquinho, areia para brincar de castelinho, piscina para mergulhar no recreio. É interessante observar que mesmo a quadra sendo um dos únicos espaços destinados às atividades (sempre dirigidas pelo professor de Educação Física) que exploram o corpo, o movimento e também o lúdico, parece não suprir a falta de ter um espaço no qual possam brincar livremente. A fala de uma das crianças se refere ao **tempo** que a escola de Educação Infantil dedicava para que pudessem brincar com seus brinquedos na escola: às sextas-feiras se podia levar brinquedo para a escola. O que será que significa para a criança poder, dentro da instituição na qual é aluna, realizar uma atividade própria da sua cultura infantil, representada por um brinquedo trazido da sua casa?

Fica explícito que o currículo do Ensino Fundamental, ao cumprir com a exigência legal da LDBEN (Lei nº 9.394/96, que o apresenta como sendo básico na formação do cidadão à medida que é nessa etapa do ensino que se adquire o domínio da leitura, da escrita e do cálculo), acaba por desconsiderar “[...] as estratégias de aprendizagem naturais das crianças (brincadeiras, sustentação do pensamento compartilhado, investigação pessoal, aprendizado ativo...) [...]” (BENNETT, 2007, p.33)<sup>13</sup>. Quando indagadas sobre as mudanças que gostariam de fazer dentro da sala de aula, as crianças novamente pontuam traços culturais próprios do Ensino Fundamental que dizem respeito à forma de se sentar, de aproveitar melhor o espaço, já que o experienciaram de forma diferente na Educação Infantil: deixar as mesas organizadas de modo que sentem em grupo, trocar o armário de lugar para que o mural de fotos possa ser mais bem visualizado.

De todos os aspectos investigados na experiência de antecipação da idade de ingresso no Ensino Fundamental fica a certeza de que as crianças tentam dar sentido às discontinuidades que enfrentam. Posto que a escolaridade como direito à educação eleva a condição de aluno a um papel necessário que serve para a realização da dignidade humana, nos cabe, enquanto profissionais, encontrar caminhos que garantam o direito à uma educação de qualidade, desenvolvendo ações que cuidem das transições que os pequenos vivenciarão ao longo de sua vida escolar, ressignificando os lugares sociais de onde nós adultos/professores e, principalmente, de onde as crianças/alunos falam.

13. Tradução minha [...] early childhood pedagogy, with its emphasis on the natural learning strategies of the child (play, sustained shared thinking, personal investigation, active learning ...), should be respected and reflected in the early classes of the primary school (BENNETT, 2007, p.33).



P – Vocês já perceberam o quanto vocês já cresceram? Vocês eram bebês, agora são crianças, logo ficarão jovens e depois adultos, e depois velhos...[...]

E – Ah, Pro, eu não quero.

B – [...] Eu gosto de ser criança. [...]

P – E até quando você acha que vai ser criança?

C – Até os 18 anos.

D – Eu gosto porque eu posso ficar lá em casa folgado, não precisa fazer nada. Eu jogo videogame, eu desenho, eu como.

D – E até quando você acha que poderá ficar folgado por ser criança?

D – Risos, eu acho que vou ser criança até os 13 anos.

P – E você, E?

E – Eu queria ser bebê. Porque quando eu era bebê minha mãe brigava com quem mexia comigo e agora ela briga comigo. Mas eu gosto de ser criança porque eu posso brincar de muita coisa, de videogame, de carrinho, de bonequinho, de bola, de guerra de travesseiro.

P – E até que idade você será criança?

E – Até os 12 anos.

Entrevista, p.19

Apesar de a implementação do Ensino Fundamental de nove anos não contemplar as continuidades curriculares, pedagógicas, linguísticas, profissionais que poderiam favorecer uma transição de qualidade para as crianças pequenas, caberá a nós, professores, a responsabilidade nesse processo, pois as crianças do 1º ano B nos deixaram um recado: gostam de ser alunos, mas também gostam e precisam ser crianças!

## REFERÊNCIAS

BENNETT, John. Towards a strong and equal partnership. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. Early childhood and primary education. *Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children* publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em <<http://www.bernardvanleer.org>> acessada em 22 jan.2009.





BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*-Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 17 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade / organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135 p.

BRASIL LEIS E DECRETOS. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996*. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 12 jun. 2007.

BRASIL LEIS E DECRETOS. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172, de 2001. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 12 jun. 2007.

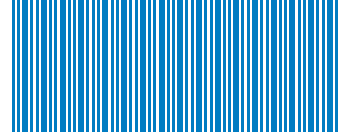
BRASIL LEIS E DECRETOS. *Lei que altera dos artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade*. Lei nº 11.114, de 2005. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 06 abr.2008

BRASIL LEIS E DECRETOS. *Lei que altera dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. Lei nº 11.274, de 2006. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>> Acessado em 01. mai.2008.

CAMPOS, Maria Malta. *O Ensino Fundamental de nove séries e as crianças de seis anos*. Nuances (Presidente Prudente), 2007(a).

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN,



Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224 p.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, ISSN 0100-1574, v. 35, n. 125 maio/ago. 2005. Versão impressa disponível em <<http://www.scielo.br>> Acessado em 02 jun.2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Infância, tempo e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem fronteiras*. v.06, n.01, jan/jul 2006. Versão impressa disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acessado em 14 mar.2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Traduzido por Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005. 216 p.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Traduzido por Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOLLO BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. Traduzido por Alain François. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, ISSN 0101-7330, v.26, n.91, maio/ago.2005. Versão impressa disponível em < <http://www.scielo.br> > Acessado em 02 jun.2007.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Traduzido por Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. ISSN 0100-1574, n°112, mar. 2001. Versão impressa disponível em < <http://www.scielo.br> > Acessado em 12 jun.2009.

MOSS, Peter. The policy context: diversities and discontinuities. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Petter. Early childhood and primary education. *Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children* publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em <<http://www.bernardvanleer.org>>Acessado em 22 jan.2009.



NEUMAN, Michelle J. Pedagogical continuity. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Peter. Early childhood and primary education. *Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children* publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007 (a). Versão impressa disponível em <<http://www.bernardvanleer.org>> Acessado em 22 jan.2009.

NEUMAN, Michelle J. Professional continuity. In: WOODHEAD, Martin; MOSS, Peter. Early childhood and primary education. *Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children* publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007 (b). Versão impressa disponível em <<http://www.bernardvanleer.org>> Acessado em 22 jan.2009.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de Pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ISSN 1413.2478 v. 27, set., out., nov., dez. 2004. Versão impressa disponível em <<http://www.scielo.br>> Acessado em 14 jun. 2007.

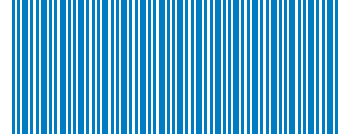
PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma prática. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224 p.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224 p.

SÃO PAULO (Estado). *Conselho Estadual de Educação. Deliberação n° 73/2008*. Versão impressa disponível em <http://ceesp.sp.gov.br>> Acessado em 1º nov.2008.

SÃO PAULO (Estado). *Conselho Estadual de Educação. Indicação n° 52/2005*. Versão impressa disponível em <http://ceesp.sp.gov.br>> Acessado em 1º mai.2008.

SÃO PAULO (Estado). *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª Série / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratanga, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos*. São Paulo: FDE, 2008(a). Volume 1, 184 p.



SÃO PAULO (Estado). *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª Série /* Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. São Paulo: FDE, 2008 (b). Volume 2, 144 p.

SÃO PAULO (Estado). *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo II* / Secretaria da Educação; coordenação, Neide Nogueira, Telma Weisz; elaboração Ângela Maria da Silva Figueiredo e outros. São Paulo: FDE, 2008. 31 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas- SP, ISSN 0101-7330, v.26, n.91, maio/ago 2005. Versão impressa disponível em <<http://www.scielo.br>> Acessado em 02 jun.2007.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas das pesquisas com crianças. In CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. 388 p.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Traduzido por Neide Luzia Rezende. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, ISSN 0100-1574, n. 112, mar.2001. Versão Impressa disponível em <<http://www.scielo.br>> Acessado em 02 jun.2007.

WOODHEAD, Martin; MOSS, Peter. Early childhood and primary education. *Early childhood in focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children* publish by The Open University Child and Youth Studies Group. United Kingdom, 2007. Versão impressa disponível em <<http://www.bernardvanleer.org>>Acessado em 22 jan.2009.

Recebido em: 17/08/2016

Revisto em: 19/12/2016

Aceito em: 20/06/2017

