

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: o  
que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola**



**“Soltando balão tricolor”, Ivan Cruz**

**Iêda Licurgo Gurgel Fernandes**

**Natal, RN**

**2015**

**IÊDA LICURGO GURGEL FERNANDES**

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: o que contam as  
crianças sobre essa travessia na cultura de escola.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio grande do Norte, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Fundamentos e políticas da educação.

ORIENTADOR: Prof. Dra. Maria da Conceição Passeggi.

NATAL, RN  
2015

## Catálogo da Publicação da Fonte

Seção de Informação e Referência  
Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Fernandes, Iêda Licurgo Gurgel.

Da educação infantil ao ensino fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola / Iêda Licurgo Gurgel Fernandes. – Natal, RN, 2015.

137 f.

Orientadora: Maria da Conceição Passeggi.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Narrativas infantis - Dissertação. 2. Pesquisa (auto)biográfica - Dissertação. 3. Pesquisa com crianças – Dissertação. I. Passeggi, Maria da Conceição. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37

IÊDA LICURGO GURGEL FERNANDES

**DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE CONTAM AS  
CRIANÇAS SOBRE ESSA TRAVESSIA NA CULTURA DE ESCOLA**

Esta dissertação será julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca examinadora.

Orientador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria da Conceição Passeggi, UFRN

Banca examinadora:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Gianine Maria de Souza Pierro, UERJ  
(Examinador externo)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Estela Holanda Campelo, UFRN  
(Examinador interno)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Marineide De Oliveira Gomes, Unifesp  
(Examinador externo, suplente)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Jacyene Melo de Oliveira Araújo  
(Examinadora interna, suplente)

NATAL  
2015

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha querida mãe,  
Túlia, cujas orações e incentivos me  
possibilitaram cumprir essa travessia.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a Deus pelo seu cuidado e amor comigo, por me dar a fé necessária para passar pelos momentos difíceis com a convicção de que tudo terminaria bem e que sua mão protetora era comigo. O Senhor colocou as melhores pessoas para ficar ao meu lado durante esse mestrado, sei que o Senhor cuidava de mim por meio delas, me senti a mais amada das suas filhas.

Agradeço a minha querida orientadora, professora Maria da Conceição Passeggi, que acreditou em mim e no meu trabalho e que bondosamente me auxiliou a realizar essa travessia na minha formação enquanto pesquisadora. A senhora foi um anjo que Deus escolheu para contribuir com quem eu sou hoje.

Agradeço aos meus pais, Eli e Túlia, pelas orações, paciência, incentivo e cuidado nos diferentes momentos, cujo carinho me acompanhou durante as alegrias e as dificuldades. Nunca me esquecerei do amor que vocês têm por mim e das palavras de fé que me faziam proferir quando ficava difícil.

Agradeço a minha irmã linda Iane, cuja alegria e bom humor me ajudaram a seguir em frente enfrentando as dificuldades com mais ânimo. Foi durante os meses em que ficou longe que percebi o quão importante você é pra mim e o quanto sua presença nos últimos meses facilitaram o restabelecimento da minha saúde e o término desse trabalho.

Agradeço com um carinho todo especial ao meu namorado e futuro marido Yuri que foi enviado por Deus para ser mais um a me ajudar a enfrentar as dificuldades que tive na escrita dessa dissertação. Seu amor e cuidado comigo foram confirmações de que você será a melhor companhia para o resto da vida.

Agradeço as minhas queridas colegas do grupo de pesquisa do GRIFAR pelo compartilhamento de anseios e alegrias acadêmicas. Roberta, Vanessa, Herli, Lélia, Evelyn, Debora, Simone e o querido Felipe, foi um enorme prazer dividir essa experiência na pós graduação com vocês.

Agradeço a todos os professores que contribuíram com minha formação acadêmica, em especial à professora Estella Campelo e a professora Jacyene Araújo, o percurso até aqui não teria sido o mesmo sem vocês.

Agradeço à todos os profissionais da escola na qual a pesquisa foi realizada que permitiram sua concretização ajudando direta ou indiretamente. A diretora, vice diretora, professora da turma do primeiro ano e aos pais que carinhosamente possibilitaram que seus filhos participassem da pesquisa.

Agradeço às crianças participantes da pesquisa pelos momentos de aprendizagem inigualáveis que me proporcionaram durante as rodas de conversa. Suas narrativas me acompanharão durante toda a minha vida.

Agradeço às minhas queridas colegas de trabalho da Escola Estadual Hegésippo Reis que tão compreensivelmente entenderam ausências, estresses e me deram um suporte grande para eu conseguir conciliar trabalho e estudo. Claudyne, Joelma, Cibele Figueiredo, Cibele Barros, Francisca, Evânia, Cláudia, Noilde, e querido João Maria e demais profissionais da escola, sou muito agradecida por vocês.

Agradeço também aos meus alunos que me ajudaram a ser a profissional que eu sou hoje e a me estimularem indiretamente a continuar a pesquisa e o trabalho com crianças.

Agradeço ao meu amado PG que oraram comigo desde o início e que ouviram pacientemente meus avanços e dificuldades de pesquisa durante esses dois anos. Meus sábados não seriam os mesmos sem vocês.

Agradeço às lindas Ana Karla, Pamela e Luanda que atenderam ao meu pedido de socorro e prontamente se disponibilizaram a fazer a transcrição das minhas rodas de conversa. São demonstrações como esta que me fazem ter a certeza de que tenho as melhores amigas!

Agradeço as amigas Jennifer, Ana Karla, e Lorena pela descontração e conversas que me fizeram perceber que existe um mundo lá fora durante o mestrado.

Agradeço aos meus familiares que compreenderam momentos de ausência em festividades da família e que torceram por mim.

Agradeço a minha querida Igreja Batista Cidade Jardim pelas orações e apoio e aos meus pastores Targino, Elizafá e Marcio que juntamente com suas famílias tem um carinho especial por mim. O sentimento é recíproco.

Agradeço a minha psicóloga Rosiléia Lima que me auxiliou nos últimos meses a melhor cuidar de mim para terminar a dissertação como terminei.

E por, mas não menos especial, agradeço a minha amada tia Pompom, Iaponira, por deixar todos os seus afazeres e cuidar de mim e da minha família em momentos que estávamos precisando, sua atitude demonstrou o quanto Deus usa a todos para cuidar dos seus.

**Os educandos nos exigem fisicamente (beijos e abraços) e nos “seguram” para conta/narrar histórias. Histórias de suas vidas. Reais. Fortes! As crianças desejam falar. Desejam ser ouvidas. Elas desejam conversar. Desejam perguntar. E... um detalhe; todas de uma só vez! Ao mesmo tempo! Que overdose de vozes infantis! Boa overdose, pois não mata, pelo contrário, está cheia de vida! E a escola com tão pouco espaço! Tão pouco tempo! Que desperdício de vidas! Que descaso com as narrativas.**

**(Maria Angélica Pampolha Algebaile, 1996)**



## RESUMO

A partir de indagações sobre a criança como sujeito de direitos, este trabalho toma como objeto de estudo a percepção de crianças de 5 a 7 anos de idade sobre sua travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na cultura de escola. O objetivo da pesquisa é portanto investigar o que contam as crianças em narrativas elaboradas numa roda de conversa sobre suas experiências da vida escolar na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 18 crianças de uma escola pública da cidade do Natal (RN). Foram realizadas cinco rodas de conversa em que contaram a um pequeno alienígena que desconhecia a cultura escolar, o que elas sabiam sobre a escola e o que nela faziam. A pesquisa está vinculada ao Projeto “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?” (Passeggi et al, 2011) e adota princípios epistemológicos e métodos da pesquisa (auto)biográfica em educação, tomando como hipótese de trabalho a capacidade da criança de refletir sobre suas experiências e compreender, do seu ponto de vista, o que lhes acontece. As análises foram organizadas com base no conceito de cultura escolar (Barroso, 2012). Nas narrativas das crianças, as três dimensões da cultura escolar: a funcionalista (finalidades e normas), a estruturalista (estrutura e organização pedagógica) e a interacionista (relação com o outro, com os espaços e com o saber), se apresentam entrelaçadas em suas percepções da escola e sinalizam tensões vivenciadas em um processo de “conversão” de criança em aluno(a). As crianças demonstram perceber as singularidades de cada nível de ensino. Reconhecem como característica da Educação Infantil as atividades lúdicas e como injunções do primeiro ano do Ensino Fundamental o “estudar”, o “aprender a ler e escrever” para “ser inteligente”, para “mudar”. A escolarização vai assim se constituindo, aos seus olhos, como um tempo e um espaço em que a cultura infantil dá lugar a cultura escolar, e nessa travessia experienciam que o desejo de brincar e o dever/querer estudar atravessam as três dimensões da cultura de escola. No final da viagem, confirma-se o estatuto da crianças como seres culturais e de direitos, cujas narrativas sobre a escola e sobre suas experiências de “conversão” em aluno(a)s muito revelam sobre o poder de reflexão sobre elas mesmas, a escola e a sociedade na qual vivem, legitimando o seu lugar na pesquisa educacional e nas políticas de atenção à infância.

**Palavras –chave:** Narrativas infantis. Pesquisa (auto)biográfica. Pesquisa com crianças.

## ABSTRACT

From inquiries concerning the child as an individual with rights, this work takes as its object of study the perception of 5-7 years old children on their journey from kindergarten to elementary school, in a school culture. The objective of the research is, therefore, to investigate what the children tell in narratives drawn into a conversation circle about their experiences of school life in kindergarten and the first grade of elementary school. The participants were 18 children from a public school in the city of Natal (RN). Five rounds of conversation were held in which the children told a little alien, who was unaware of the school culture, what they knew about school and what they did at it. The research is linked to the project "*Children's Narratives. What the children tell about childhood schools?*" (Passeggi et al, 2011) and adopts epistemological principles and research methods of (auto)biographical education, taking as a working hypothesis the child's ability to reflect on their experiences and understand from their point of view, what happens to them. Analyses were organized based on the concept of school culture (Barroso, 2012). In the narratives of children, the three dimensions of school culture: the functionalist (purpose and rules), structural (structure and pedagogical organization) and the interactional (relations with others, with the spaces and with knowledge) are considered intertwined in their school perceptions and signal experienced tensions in a process of "conversion" from child to student. Children seem to realize the uniqueness of each level of education. They recognize as a characteristic of early childhood education the recreational activities, and as injunctions of the first year of elementary school the "study", "learning to read and write" to "be smart" to "change." The schooling will thus, constitute, in their eyes, as a time and a place where the children's culture gives way to school culture, and in this journey they experience that the desire to play and the duty/want to study cross the three dimensions of school. At the end of the journey, the status of children as cultural beings with rights is confirmed, whose narratives about school and about their experiences of "conversion" in a student, reveal much about the power of reflection on themselves, the school and the society in which they live, legitimizing their place in educational research and in child care policies.

**Keywords:** Children's narratives. (Auto)biographical search. Children search.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	“Avião de papel”, Ivan Cruz .....	12
Figura 2 -	“Soltando balão tricolor”, Ivan Cruz .....	20
Quadro 1 -	Alterações feitas pelas Lei 11.114/05 e Lei 11.274/06 à LDBEN 9.394/96.....	23
Figura 3 -	“Soltando pipa IV”, Ivan Cruz (2005) .....	36
Figura 4 -	Esquema da visão de narrativa segundo Adam (1985) e Vieira (2001) .....	52
Figura 5 -	Esquema da estrutura narrativa por Vieira (2001) e Thorndyke (1977) .....	52
Figura 6 -	“Pulando carniça III”, Ivan Cruz (2004) .....	58
Figura 7 -	Esquema da estrutura “trifásica” do desenvolvimento cultural da criança.....	61
Figura 8 -	Esquema das três dimensões essenciais do processo de referencialização da cultura organizacional.....	65
Figura 9 -	As três dimensões da cultura de escola.....	66
Figura 10 -	“Ciranda II”, Ivan Cruz (2005) .....	70
Figura 11 -	Foto do Aliem, nome do pequeno alienígena utilizado na pesquisa .....	75
Quadro 2 -	Participantes da primeira roda de conversa.....	77
Quadro 3 -	Participantes da segunda roda de conversa.....	77
Quadro 4 -	Participantes da terceira roda de conversa.....	77
Quadro 5 -	Participantes da quarta roda de conversa.....	78
Quadro 6 -	Participantes da quinta roda de conversa.....	78
Figura 12 -	Foto da biblioteca da escola .....	79
Figura 13 -	Foto da sala do Mais Educação .....	79
Quadro 7 -	Interpretação do método de análise temática proposto por Jovchelovitch e Bauer (2002) .....	82
Figura 14 -	“Amarelinha e boneca”, Ivan Cruz .....	85
Quadro 8 -	Eixos das análises dos dados.....	87
Quadro 9 -	Eixo Funcionalista e suas categorias.....	89
Quadro 10 -	Eixo estruturalista e suas categorias.....	90
Quadro 11 -	Eixo interacionista e suas categorias.....	91
Figura 15 -	Desenho do Aliem feito por Felipe (6 anos) .....	106
Figura 16 -	O parque de alvenaria da escola .....	108
Figura 17 -	O parque de madeira .....	108
Figura 18 -	Quadra da escola .....	108
Figura 19 -	Sala de informática.....	109
Figura 20 -	Biblioteca com os tatames ao fundo.....	109
Figura 21 -	Esquema das três dimensões do tempo no percurso escolar.....	115
Figura 22 -	Esquema da relação da cultura infantil com a cultura escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	116
Figura 23 -	Esquema da trajetória de um apagamento: de criança a aluno.....	117
Figura 24 -	“Aviãozinho de papel”, Ivan Cruz .....	120

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RN – Rio Grande do Norte

NEI/Cap – Núcleo de Educação da Infância

FUNDEF - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

PPGED-UFRN – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PPP – Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>DANDO INÍCIO A UMA TRAVESSIA.....</b>	<b>13</b>
<b>1 A CRIANÇA E O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>20</b>
1.1 <b>Histórico do Ensino Fundamental.....</b>	<b>21</b>
1.2 <b>Orientações gerais do Ensino Fundamental em documentos oficiais</b>	<b>25</b>
1.2.1 O Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais.....	25
1.2.2 Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.....	27
1.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.....	30
1.3 <b>A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....</b>	<b>31</b>
1.4 <b>Críticas ao Ensino Fundamental de nove anos.....</b>	<b>33</b>
<b>2 A CRIANÇA E A PESQUISA REALIZADA COM ELA.....</b>	<b>36</b>
2.1 <b>Crianças, infância e cultura infantil.....</b>	<b>37</b>
2.2 <b>A pesquisa com crianças: por uma sociologia da infância com ética metodológica.....</b>	<b>41</b>
2.2.1 Sociologia da infância.....	44
2.2.2 Ética na metodologia de pesquisa.....	45
2.3 <b>A pesquisa (Auto)Biográfica com crianças e a Psicologia Narrativa: percepções teóricas.....</b>	<b>47</b>
2.3.1 A pesquisa (Auto)biográfica.....	47
2.3.2 A psicologia narrativa.....	50
2.3.3 E porque narrativas? .....	55
2.3.4 A pesquisa qualitativa.....	56
<b>3 A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DA CULTURA: aspectos de sua aculturação como aluno na e pela cultura escolar.....</b>	<b>58</b>
3.1 <b>A criança enquanto ser cultural.....</b>	<b>59</b>
3.2 <b>A cultural escolar.....</b>	<b>62</b>
3.3 <b>A cultura de escola.....</b>	<b>65</b>
3.4 <b>A criança enquanto aluno.....</b>	<b>67</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>70</b>
4.1 <b>A realização da pesquisa.....</b>	<b>71</b>
4.1.1 Cenário de investigação.....	71
4.1.2 Constituição dos dados da pesquisa.....	73
4.1.3 Protocolo da pesquisa.....	75
4.1.4 Participantes da pesquisa.....	76
4.1.5 Roteiro para as rodas de conversa.....	80
4.2 <b>Análise dos dados.....</b>	<b>81</b>

<b>5</b>	<b>O QUE CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE A TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL NA CULTURA DE ESCOLA.....</b>	<b>85</b>
<b>5.1</b>	<b>Criando esquemas de categorização de dados.....</b>	<b>86</b>
<b>5.2</b>	<b>O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão funcionalista.....</b>	<b>92</b>
5.2.1	A finalidade da escola: temos que estudar bem.....	92
5.2.2	As normas da escola: tem que ficar quieto e se comportar e fazer a tarefa...	96
<b>5.3</b>	<b>O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão estruturalista.....</b>	<b>98</b>
5.3.1	Estrutura da escola: fazendo seis anos eu vou pro primeiro ano.....	99
5.3.2	Organização pedagógica: o prezinho é diferente do primeiro ano.....	101
<b>5.4</b>	<b>O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão interacionista.....</b>	<b>105</b>
5.4.1	A relação com o outro: eu interajo com o outro.....	105
5.4.2	A relação com o espaço: eu gosto dos espaços que são para brincar.....	107
5.4.3	A relação com o saber: estou quase aprendendo a ler.....	110
<b>5.5</b>	<b>O que contam as crianças sobre a travessia na cultura de escola.....</b>	<b>114</b>
<b>5.6</b>	<b>O que contam as crianças sobre seu processo de conversão em aluno.</b>	<b>115</b>
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO



“Avião de papel”, Ivan Cruz

## DANDO INÍCIO A UMA TRAVESSIA

Malas prontas, crianças? Tomaram seus lugares? Tomaram água e foram ao banheiro? Já estão preparados? Pois bem, vamos viajar! Vamos dar início a uma travessia, chegaremos lá, num espaço de tempo não tão breve, mas vai valer a pena pois será uma viagem inesquecível. O que encontraremos pelo caminho? Surpresas, indagações, animações, alegrias e dúvidas. Onde chegaremos? Uma incógnita. Talvez a pergunta mais certa a ser feita é: Como chegaremos? Seremos o(a)s mesmo(a)s ao chegar? Mudaremos com o percurso? Curtiremos a viagem? Espero que sim! Afinal como nos diz o empreendedor de expedições marítimas e escritor brasileiro Amyr Klink “Pior que não terminar uma viagem é nunca partir”. Partiremos pois.

Nossa travessia neste trabalho é ilustrada por algumas obras artísticas do brasileiro Ivan Cruz que desde 1990 faz várias pinturas com a temática das brincadeiras infantis. Escolhemos algumas delas que nos remetem a travessia que realizaremos aqui com as crianças. Esta dissertação simboliza, pois, para nós, uma viagem, um percurso. A obra escolhida para a Introdução foi “Avião de papel”, para simbolizar a partida “num avião de papel” lançado pelas crianças. É com esse imaginário que iniciamos nosso trabalho, uma viagem nas “asas da imaginação” da criança para investigar suas experiências narradas sobre sua entrada na cultura de escola desde a Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

As crianças são sujeitos sociohistóricos e de direitos que produzem cultura e devem ter seus desejos e falas respeitados. Essa é uma das concepções de crianças que marcou minha formação no Curso de Pedagogia, quando buscávamos construir a nossa concepção de quem eram aquelas crianças com quem estaria trabalhando como aspirante à profissão de professora.

Mas, não foi essa a concepção de criança que encontramos numa escola da rede particular de ensino da cidade do Natal-RN, durante o estágio que realizei em 2011 no final do último período do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte|UFRN. A oposição entre modos de conceber a criança nos estimulou a pesquisar sobre o assunto e a escrever o trabalho de conclusão de cursos. Logo em seguida, com o desejo de continuar investigando, propus aprofundar meus estudos no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, que resultou, finalmente, nesta dissertação de Mestrado.

A época, estagiávamos numa turma da Educação Infantil, e em alguns dias ajudávamos a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental. No início do mês de agosto, havíamos acabado de voltar do intervalo e uma criança de seis anos, mostrava-se indisposta para fazer a



atividade. Ela estava sentada com os braços cruzados, diante do caderno aberto e não aceitava a tarefa já escrita no quadro pela professora. Fomos ao seu encontro para saber o motivo de não estar participando da atividade. A resposta dela nos fez repensar a proposta pedagógica da escola e possivelmente de tantas outras escolas.

A menina, visivelmente chateada, contou que quando estava voltando à sala, viu que as crianças da Educação Infantil tinham ganhado uma cozinha de brinquedo e que na época dela não tinha na sala uma cozinha de brinquedo. Agora, ela queria ir brincar com a cozinha e não podia porque tinha que “fazer a atividade”. A menina concluiu a história com um sonoro “*Eu não gosto dessa escola!*”.

Será que o problema apresentado pela menina era: o fato de não ter contato com a nova cozinha ou sua atitude sinalizava que ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental as brincadeiras, os brinquedos, os momentos lúdicos, o parque, as canções, as rodas de conversa e outros momentos que eram importantes para ela tinham sido bruscamente interrompidos? Seria que agora por ter seis anos, por fazer parte de um nível de ensino mais elevado já não mais cabia em sua sala o que fazia na Educação Infantil? Como a criança vivia essa tensão imposta pela cultura escolar? Como a criança protagonista desta história estava se percebendo nessa cultura que a acolhia? Será que ela estava percebendo sua transformação em aluna?

O “não gostar da escola” significaria uma conclusão ao seu desejo frustrado de não mais poder brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental? Provavelmente, qualquer atividade que impedisse esse momento de brincadeira tão aguardado frustraria suas motivações de permanecer na instituição e conseqüentemente de participar das outras atividades, como a cópia do que estava no quadro sugerida pela professora.

Esse simples fato gerou uma curiosidade de pesquisa: investigar como um público infantil de seis anos percebe sua inserção no Ensino Fundamental e na cultura escolar com atividades pouco significativas para elas, sem brinquedos na sala, com menos momentos lúdicos, sentados em carteiras desconfortáveis e de tamanho inapropriado para elas. Era para elas surpreendente que a relação prazer/escola tendia a desaparecer?. Para Teixeira (1978, p. 45), “(...) se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados”.

Mas, para que se cumpra essa função integral da educação na escola é preciso saber se os sujeitos, diretamente envolvidos, estão sendo ouvidos, se suas reclamações estão sendo atendidas, se suas sugestões são levadas em consideração e qual a importância da escuta de sua voz, do que têm a dizer. A criança que inspirou nossas indagações de pesquisa não teve seu

direito de fala atendido. Sua rotina de tarefas não mudou. Por essa razão, se supõe que à medida que ela for crescendo na escola, ela vai percebendo que ali suas reivindicações não serão atendidas e que será preciso silenciar. E é esse silêncio que nos incomoda.

As crianças, naturalmente, não são silenciosas. Criança fala, grita, chora, reivindica, protesta, faz birra, reclama, elogia, questiona, interage e se expressa com sentimento desde suas primeiras palavras. Como é possível então, não ouvi-las?

Foi por isso que buscamos no ano de conclusão do curso: ouvir o que as crianças, que estavam passando pela transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, tinham a dizer sobre esse processo. Então, no mesmo ano, fizemos a pesquisa do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, intitulada: “O processo de adaptação da criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental”. Essa pesquisa foi realizada no Núcleo de Educação da Infância - NEI CAP/UFRN - e teve como objetivo estudar o processo de inserção e adaptação das crianças de seis anos na entrada do Ensino Fundamental.

Como escola de aplicação federal, o NEI CAP/UFRN desenvolve um trabalho coerente com a concepção de criança defendida no início dessa introdução e em nossa pesquisa. Naquela instituição, a pesquisa revelou que as crianças vivenciavam ali um processo tranquilo de adaptação ao novo nível de ensino.

Mas, a referida pesquisa não saciou o nosso interesse sobre o tema e a vontade de aprofundá-la o que, como já afirmamos anteriormente, nos fez buscar o Mestrado em Educação e ampliar a temática para uma dissertação. Buscamos então estruturar nosso trabalho com base em outras pesquisas que tratam do assunto, o que não foi fácil, pois como afirmava Quinteiro, nos anos 2000,

Com exceção da psicologia do desenvolvimento, que mantém tradição e regularidade nos estudos sobre a criança, raras são as áreas de conhecimento que a priorizam em suas investigações. Mais raras ainda são as pesquisas que buscam articular a relação infância e escola e, mais especificamente, que colocam o foco de suas análises na criança que está no aluno do ensino fundamental. Até mesmo no campo da história oral é muito recente e incipiente a presença de pesquisas que buscam ouvir a *voz* da criança. (QUINTEIRO, 2009, p. 41).

Negligenciar as falas e expressões das crianças, implica uma atitude de imposição da cultura do adulto sobre a criança que aprende que com isso o seu lugar é, com raras exceções, é o de sobrepujada e repreendida seja no ambiente familiar, seja no ambiente escolar. E é justamente nesse ambiente escolar que investigamos com base em narrativas de crianças que recém ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, acerca de suas experiências nesse novo nível de ensino, procurando compreender o que têm a dizer sobre as culturas escolares e

trazem pistas sobre como gostariam de ser compreendidas no processo de travessia da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Compreender o sujeito por intermédio da palavra significa compreender o ato humano como um texto em potencial, reflexo subjetivo de um mundo objetivo, expressão da consciência no contexto dialógico do seu tempo. Significa entender o sujeito como ser inacabado, mergulhado em sentidos transitórios (MONTEIRO, 1996, p. 157).

A experiência que tivemos com a menina da escola particular, da qual falamos, provocou algumas indagações que colocamos aqui como questões norteadoras da pesquisa: *O que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental narram sobre suas experiências escolares nesse novo nível de ensino? Que aspectos da cultura escolar emergem em suas narrativas sobre o primeiro ano? Que desafios são enfrentados por elas na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Que aspectos da cultura infantil influenciam a travessia da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Como percebemos a conversão das crianças em alunos a partir das suas narrativas sobre a cultura de escola?*

Para responder a essas perguntas que nos provocaram para o desenvolvimento dessa pesquisa, investigamos as narrativas de 18 (dezoito) crianças de uma escola pública de Educação Básica do município de Natal-RN que cursavam o turno vespertino do primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir dessas inquietações fomos elaborando o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

### **Objeto de estudo:**

A partir de indagações sobre a criança como sujeito de direitos, este trabalho toma como objeto de estudo a percepção de crianças de 5 a 7 anos de idade sobre sua travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na cultura de escola.

### **Objetivo geral:**

Investigar o que as crianças do primeiro ano têm a nos dizer sobre a travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pela cultura de escola, tomando como fontes da pesquisa suas narrativas elaboradas em rodas de conversa.

### **Objetivos específicos:**

- Estudar o que diz a legislação brasileira sobre a criança e o seu ingresso no Ensino Fundamental de nove anos, correlacionando com o que dizem as crianças;
- Apresentar conceitos que fundamentam o pensamento sobre a cultura infantil e sobre a ética na pesquisa com crianças;
- Aprofundar o conhecimento sobre a concepção de criança enquanto ser cultural

- Identificar as contribuições da pesquisa (auto)biográfica para a pesquisa com as crianças;
- Discutir os conceitos teóricos de cultura escolar e cultura de escola;
- Identificar nas narrativas das crianças como elas experienciam o processo de “conversão” de crianças em alunos;
- Descrever aspectos importantes relacionados à cultura infantil e à cultura escolar que fazem parte do cotidiano da criança sobremaneira no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A fim de atender melhor aos objetivos aqui propostos, as crianças foram os sujeitos principais desta pesquisa, sua voz foi ouvida não como a de um mero coadjuvante, mas como um autor e ator principal das questões investigadas.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos que foram estruturados com a intenção de melhor expor a temática proposta. O primeiro capítulo “**A criança e o ingresso no Ensino Fundamental**” tem como foco descrever a mudança das principais leis que regulamentam a organização do Ensino Fundamental até a implementação da Lei 11.114/05, concernente a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e da Lei 11.274/06 de inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Este primeiro capítulo está dividido em quatro partes: 1) *Sobrevoos históricos do Ensino Fundamental*, centrado na criação e alteração das principais leis relacionadas ao Ensino Fundamental; 2) *Orientações gerais do Ensino Fundamental em documentos oficiais*, no qual discutimos as principais informações apontadas pelos documentos oficiais do Ministério da Educação para a orientação da implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental; 3) *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* cujo título já apresenta a discussão que é feita com base em documentos oficiais do MEC; por fim, 4) *Críticas ao Ensino Fundamental de nove anos*, em que são apresentados posicionamentos de autores e pesquisadores da educação que criticam a implementação de mais um ano no Ensino Fundamental.

Já o segundo capítulo “**A criança e a pesquisa realizada com ela**” foi iniciado pela sessão *Crianças, infância e cultura infantil* na qual discutimos esses conceitos a partir de autores como Kramer (2006), Sarmento (2005), Javeau (2005), Jobin e Souza (1996), entre outros. Na segunda sessão, *A pesquisa com crianças: por uma sociologia da infância com ética metodológica*, é discutido a importância das pesquisas com crianças com ideias de pesquisadores como Cruz (2008), Quinteiro (2009), Rocha (2012) e Alderson (2005). Esta sessão ainda é subdividida em *A sociologia da infância*, *a Ética na metodologia de pesquisa*. *A*

*pesquisa (Auto)Biográfica com crianças e a Psicologia Narrativa: percepções teóricas* é como denominamos a terceira sessão, que está subdividida em: A pesquisa (Auto)biográfica, A Psicologia Narrativa e porque narrativas e a pesquisa qualitativa. Nesta sessão discutimos com Passeggi (2011), Ferrarotti (1979|2010), Delory-Momberger (2012) aspectos importantes da pesquisa (auto)biográfica e também com Brockmeir e Harré (2003), Vieira (2001), Bruner (1997), Rabelo (2011) sobre os conceitos teóricos que guiam nossa pesquisa.

O terceiro capítulo intitulado **“A criança enquanto sujeito da cultura: aspectos de sua aculturação como aluno na e pela cultura escolar”** tem como objetivo discutir a inserção da criança na cultura a partir de conceitos-chave para as análises das narrativas. Esse capítulo foi dividido em três sessões, são elas: 1) *A criança enquanto ser cultural*, na qual o conceito de ‘conversão’ é apresentado a partir dos estudos de Vigotsky, retomados por Pino (2005); 2) *A cultura escolar*, na qual discutimos a cultura escolar e suas dimensões funcionalista, estruturalista e interacionista propostas por Barroso (2012); 3) *A cultura de escola*, aqui apresentamos nossa interpretação a partir da proposta de Barroso; 4) *A criança enquanto aluno*, discutimos a “conversão” da criança em aluno a partir da sua inserção na cultura escolar.

A metodologia da pesquisa é apresentada no quarto capítulo, **“Percursos metodológico”**. Neste capítulo apresentamos *A realização da pesquisa* a partir de: 1) *o cenário da investigação*: uma escola pública da cidade de Natal/RN; 2) *participantes da pesquisa*: dezoito crianças da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental do turno vespertino; 3) *constituição dos dados da pesquisa* a partir da observação, do diário de campo do pesquisador e das transcrições das rodas de conversa, 4) no *protocolo da pesquisa* apresentamos o pequeno alienígena que conversa com as crianças sobre como é a escola, 5) o *roteiro para as rodas de conversa* apresenta os principais diálogos realizados.

Outro ponto deste capítulo é a *Análise dos dados*, apresentado com base nas ideias de Poirer, Clapier-Vallandon e Raybaut (1996) e Jovchelovitch e Bauer (2002). Discutimos também a nossa postura diante das análises dos dados ao utilizamos a metáfora do artesanato intelectual de Wright Mills (1980), cujo trabalho nos deu coerência para criar eixos e categorias que melhor conversaram com as narrativas das crianças.

A investigação com crianças, pelos números desafios que nos coloca, deve ser um processo criativo, pois os pesquisadores da infância partilham que estudar crianças é problemático, principalmente ao considerarmos as distâncias entre adultos e crianças. (DELGADO e MÜLLER, 2008, p. 161).

Por fim, no quinto e último capítulo, **“O que contam as crianças sobre a travessia da educação infantil ao ensino fundamental na cultura de escola”**, apresentamos as análises dos dados a partir de três eixos com suas categorias específicas. Denominamos o primeiro eixo:

*O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão funcionalista*, cuja discussão se baseia nas seguintes categorias que surgiram das análises: a finalidade da escola: “temos que estudar bem” e as normas da escola: “tem que ficar quieto e se comportar” e “fazer a tarefa”. No segundo eixo: *O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão estruturalista*, distinguimos as seguintes categorias: Estrutura da escola: “fazendo seis anos eu vou pro primeiro ano” e Organização pedagógica: “o prezinho é diferente do primeiro ano”. O último eixo: *O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão interacionista* é composto por três categorias provenientes das falas das crianças: a relação com o outro: “eu interajo com o outro”; a relação com o espaço: “eu gosto dos espaços que são para brincar” e a relação com o saber: “estou quase aprendendo a ler”.

Concluimos com o esforço de deixar claro a importância de ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre sua interpretação do mundo a fim de melhorar a nossa própria interpretação sobre a cultura escolar, a cultura infantil e sobre o trabalho com as crianças que sempre nos surpreendem e nos ensinam a pensar de outra forma para melhorar seu acolhimento, favorecer o processo de travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e de entendimento da “conversão” de criança em aluno.

# 1. A CRIANÇA E O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS



**“Soltando balão tricolor”, Ivan Cruz**

**A proposta de ampliação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2006)**

Escolhemos a tela de Ivan Cruz denominada “Soltando balão tricolor” (data) para simbolizar os preparativos do voo com as crianças, que nos ajudam preparando o balão para decolar. Ainda em solo, partimos lentos em direção ao nosso objetivo, mas grandes como um balão são nossas expectativas.

### **1.1 Histórico do Ensino Fundamental**

Grande foi o percurso da educação Brasileira entre 1946 e o dia 06 de fevereiro de 2006, quando a Lei 11.274 alterou a LDB de nº 9.394/96, instituindo a duração de nove anos para o Ensino Fundamental obrigatório, com matrícula inicial no primeiro ano de crianças aos seis anos de idade. E como se deu esse percurso?

Apenas em 2 de janeiro de 1946, com o Decreto-Lei nº 8.529, o Governo Central determina a obrigatoriedade do ensino primário fundamental para crianças dos sete aos doze anos de idade. De acordo com este decreto-lei, a escolaridade nessa fase inicial, compreendendo cinco anos, era dividida entre o curso primário elementar, com duração de quatro anos e o curso primário complementar com duração de mais um ano.

Em 20 de dezembro de 1961 o então Presidente João Goulart sanciona a Lei apresentada ao Congresso Nacional, nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgia assim a primeira LDB.

A obrigatoriedade do ensino primário foi mais tarde para as crianças dos sete aos quatorze anos de idade pela Emenda Constitucional de 1969, apresentada como princípios e normas a ser adotado pela legislação. Dois anos depois, em 11 de agosto de 1971 foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 5.692.

A nova e atual LDB, de 20 de dezembro de 1996, nº 9.394/96, amplia o atendimento da educação, ao garantir o direito ao atendimento gratuito às crianças de zero a seus anos de idade, no Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) IV- atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. A novidade da educação infantil como direito é uma conquista louvável, porém tardia para a Educação Brasileira, pois a obrigatoriedade veio com a Emenda Constitucional nº 59/2009 que assegura a educação básica obrigatória e gratuita dos (4) quatro aos (17) dezessete anos de idade, mais tarde pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394 a organização da educação é determinando no Título V- Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Art. 21º, com a Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e com a Educação Superior. Na sessão II, Art 30 organiza a Educação Infantil em “I- creches, ou



entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

O Ensino Fundamental, segundo esta lei, Art. 32, aparece como primeira etapa da educação básica obrigatória, com duração mínima de oito anos e acessível gratuitamente em escolas públicas, e apresenta como objetivo a formação básica do cidadão. Voltando ao Art. 6º encontramos que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.”, sendo este o artigo da LDB (1996) que determina a idade de ingresso na primeira série do Ensino Fundamental.

Já no Art. 87 (§ 3º, I) a matrícula de todos os educandos no Ensino Fundamental será realizada pelo Município, Estado ou a União obrigatoriamente a partir dos sete anos de idade da criança, e facultativamente, a partir dos seis anos. Essa possibilidade de matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental proposta pela LDB foi um ponto inicial para a criação e aprovação das leis seguintes.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2001- 2010, Lei nº 10.174 de 9 de janeiro de 2001, estabelece como segunda meta e objetivo: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa dos 7 aos 14 anos”. De certo modo, essa determinação não deveria causar surpresa quando as Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06 foram aprovadas e entraram em vigor.

Em 16 de maio de 2005, a Lei nº 11.114, alterou os seguintes artigos da LDB/96

- Art. 6º - sobre a idade mínima de matrícula obrigatória na educação básica a ser realizada pelos pais e;
- Art. 87 - sobre a idade mínima obrigatória realizada pelos órgãos públicos estabelecendo a matrícula obrigatória no primeiro ano do ensino fundamental de crianças a partir de seis anos de idade.

E menos de um ano depois, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 determina a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, alterando os seguintes artigos:

- Art. 29 - sobre a idade máxima de trabalho da educação infantil;
- Art. 30 - sobre a idade máxima de crianças da pré-escola;
- Art. 32 - sobre a duração do ensino fundamental, agora para nove anos e;
- Art. 87 - sobre o recenseamento dos educandos pelo poder público dos alunos dos seis aos dezesseis anos (revogada pela lei nº 12.796, de 2013)

Para entender melhor as alterações feitas por essas leis trazemos/reproduzimos o quadro do documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009, p. 06 e 07):

QUADRO 1 - Alterações feitas pelas Lei 11.114/05 e Lei 11.274/06 à LDBEN 9.394/96

<b>LDBEN. 9.394/96</b>	<b>LEI 11.114/05</b>	<b>LEI 11.274/06</b>
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)	Art. 6º - .....(mantido)
Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.	Art. 30 -.....(mantido) I - .....(mantido)	Art. 30 -.....(mantido) I - .....(mantido)
II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. <sup>1</sup>	Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.	Vetado o inciso II
Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: .....	Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ..... (NR)	Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: ..... (NR)
Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - ..... I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.	Art. 87 -..... (mantido)  § 3º - ..... I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e	Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - ..... I – matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental.  a) (REVOGADO)  b) (REVOGADO)  c) (REVOGADO)

<sup>1</sup> A LDB 9.494/96 ainda não contempla a alteração na Constituição Federal de 1988 pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que estabelece a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade. No entanto, a Constituição Federal é a lei maior e deve ser respeitada.

	c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;	
		Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Fonte: (BRASIL, 2009, p. 06 e 07)

Para a concretização das leis foram feitas algumas normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2009) que desde de 2004 já articulavam a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Dentre as quais destaco os seguintes:

- Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004. Estudos com o objetivo de estabelecer as normas nacionais para a ampliação de mais um ano do ensino fundamental.
- Parecer CNE/NEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005. Orienta as matrículas das crianças de seis anos no Ensino Fundamental obrigatório.
- Parecer CNE/CBE nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre a interpretação correta das alterações das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 na Lei nº 9.394/96.
- Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006. Além de consultar a Lei nº 11.274/2006 da ampliação do ensino fundamental de nove anos discute a forma de trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental.
- Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Destaca a importância da criação de um novo ensino fundamental com a matrícula de crianças de seis anos, já completos ou a completar no início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último ano de organização dos sistemas de ensino para a implementação do ensino fundamental de nove anos, cuja implementação deve ser feita até o ano de 2010. Reitera normas de redimensionamento da educação infantil, do estabelecimento do 1º ano do fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos denominado “ciclo da infância”. Ainda ressalta os três primeiros anos como um período voltado a alfabetização e ao letramento além de assegurar o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento e também princípios para a avaliação.

- Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009, prevê a obrigatoriedade do ensino de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica.
- Parecer CNE/CBE nº 22/2009, de 9 de dezembro de 2009. Firma a adoção do dia 31 de março como data de corte etário para a matrícula de crianças com seis anos de idade completos no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos, devendo as demais que ainda não completam até essa data ser matriculadas no último ano da educação infantil.
- Resolução nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

Os pareceres são importantes para a organização da mudança das leis e da aplicação do ensino fundamental de nove anos. A pesar do esforço do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), algumas críticas foram feitas a essa mudança na estrutura da maneira como a educação básica seria organizada.

## **1.2 Orientações gerais do Ensino Fundamental em documentos oficiais**

O Ministério da Educação, a partir da Secretaria de Educação Básica, do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental elaborou o primeiro documento de orientação da implantação do ensino fundamental de nove anos.

### **1.2.1 O Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais**

Em julho de 2004, o Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais, foi publicado como resultado da discussão de sete encontros realizados no ano de sua publicação com alguns sistemas de ensino e gestores da educação, respondendo as principais dúvidas que surgiram sobre a temática.

O documento inicia trazendo dados sobre a situação dos estudantes brasileiros a partir das pesquisas do Censo de 2002 e discutindo pontos fundamentais para o funcionamento da escola como a estrutura espacial, o currículo e programas escolares e o tempo escolar. O documento também apresenta dois aspectos da construção de uma Escola com Qualidade Social: como um polo de cultura e de conhecimento além de proporcionar o desenvolvimento dos alunos a partir da organização do tempo e do espaço.

Ao falar da ampliação do ensino fundamental de nove anos, além de trazer um pouco do histórico e da fundamentação legal que amparam a criação das futuras leis, o documento com as orientações gerais apresenta elementos importantes para a revisão da proposta pedagógicas do ensino fundamental a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tais como:

- Integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança;
- Interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores;
- Tudo deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico;
- As estratégias pedagógicas deve evitar monotonia;
- As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo trabalho pedagógico;
- O papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas.

Pela apresentação desses elementos podemos perceber aspectos como respeito à criança, adaptação do ambiente para o aluno, compromisso do profissional que trabalhará com ela, diálogo, flexibilidade, ludicidade, interação que não devem deixar de fazer parte do trabalho com a criança de seis anos.

O documento também responde ao questionamento: por que o Ensino Fundamental a partir dos seis anos? “O objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 17). Para explicar melhor é apresentado a nova estrutura do ensino fundamental, a organização do trabalho pedagógico, do trabalho coletivo e da formação do professor do aluno de seis anos do Ensino Fundamental.

A questão da qualidade da educação é um fator fundamental em todo o documento sendo orientação do Ministério da Educação que nos

(...) projetos políticos-pedagógicos, sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola. (ib., p. 23)

A conclusão do documento apresenta um texto de incentivo aos profissionais da educação, de análise da sua prática e de maior participação das discussões da articulação das estratégias pedagógicas para a construção de uma escola de qualidade da educação brasileira.

### **1.2.2 Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.**

Com o foco no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no Ensino Fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino, o documento intitulado Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006) pretende em suas páginas fortalecer o debate com professores e educadores sobre a infância na Educação Básica.

São 137 páginas divididas em nove capítulos, escritos por pesquisadores de renome da educação e da infância, tais como Sonia Kramer, Angela Meyer Borba e Cecília Goulart, que tratam de assuntos como a singularidade da infância, o brincar, o desenvolvimento da criança da escola, a alfabetização e o letramento além de capítulos voltados para a orientação do trabalho pedagógico dos professores.

Na introdução são apresentados os motivos do acréscimo de mais um ano no ensino fundamental além de adiantar a necessidade de criação de uma proposta curricular que atenda às especificidades dessa criança. Sonia Kramer, escrevendo o primeiro capítulo do documento, apresenta teorias fundamentais sobre a criança e a infância, assunto esse que será melhor explanado no capítulo seguinte dessa dissertação. Em seu texto, a autora afirma que as crianças são sujeitos sociais, pertencentes a um grupo social e que “A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.” (KRAMER, 2006, p. 22)

“A infância na escola e na vida, uma relação fundamental” é o título do segundo capítulo do documento escrito por Anelise Monteiro do Nascimento, que após fazer uma reflexão sobre a pluralidade da infância, lembra que a obrigatoriedade da educação no Brasil é uma luta recente e que agora estava passando por uma ampliação fundamental na democratização e no acesso das crianças à escola (p. 29).

Na sequência, o capítulo três, escrito por Angela Mayer Borba, discute “O brincar como modo de ser e estar no mundo”. Borba traz Vygotsky como autor base para referenciar que a

brincadeira constitui um espaço de aprendizagem, que cria uma zona de desenvolvimento proximal. Para a autora, existem alguns princípios básicos para o brincar, tais como: é brincando que se aprende a brincar; a brincadeira é um fenômeno da cultura; as crianças se constituem como agentes de sua experiência social na brincadeira; e por fim, “o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e das sociabilidades” (ib. p. 41).

Intitulado “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”, o quarto capítulo, escrito por Angela Mayer Borba em parceria com Cecília Goulart, apresenta análises de exemplos de práticas pedagógicas de professoras de diferentes parte do país deixando claro que é preciso aprender a ler imagens, objetos, sons para ampliar as possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações, “assim como incitar as crianças a também se tornarem autoras de suas produções e de suas vidas ao mesmo tempo em que se responsabilizam pela nossa herança cultural, por descobrirem seu valor” (ib. p. 57).

O capítulo número cinco, “As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento”, escrito por Patrícia Porcino, aborda uma importante discussão prática do que deve ser levado em consideração na prática do professor da criança de seis anos de idade. A autora inicia propondo que,

(...) embora os objetivos a ser alcançados digam respeito às crianças, o foco está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições, nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender a se desenvolver. (ib. p. 59 e 60)

Para um melhor trabalho pedagógico com essa criança, Porcino continua o texto afirmando que é preciso conhece-la e elaborar um planejamento flexível levando em consideração as falas, interesses da criança, sendo importante nas séries iniciais do ensino fundamental, o trabalho articulado com as ciências sociais, as ciências naturais, as noções lógico-matemáticas e as linguagens além de trabalhos que desenvolvam a expressão corporal; a expressão gráfica e plástica; a expressão oral da fala e da verbalização e a expressão dos registros escritos.

Responsáveis pelo sexto capítulo, “Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica”, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais, discutem sobre a importância de uma alfabetização consciente através da democratização da experiência de uso da leitura e da escrita e da ajuda ao estudante a reconstruir a escrita alfabética de maneira ativa. Para isso a escola deve contemplar:

- Situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social;
- Situações voltadas para a construção e sistematização do conhecimento;
- Situações voltadas para auto-avaliação;
- Situações em que a escrita seja utilizada para automonitoração de suas próprias ações.

Os autores também orientam um trabalho com variados gêneros textuais na escola, fazendo leituras e produções textuais que aumentem o repertório das crianças sobre textos literários e contribuam para práticas de uso da linguagem com prazer e interesse. O texto bem interativo discute narrativas de situações práticas vividas em sala de aula por professoras e que levam o educador a continuar o debate com seus colegas profissionais.

Completando o capítulo anterior, Cecília Goulart aborda no sétimo capítulo, “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”, a especificidade do trabalho a ser realizado com a criança de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental. A autora comenta a importância de um trabalho pedagógico estruturado, pensado em função do conhecimento que a criança já tem, fruto de uma construção refletida coletivamente, respeitando os ritmos de cada criança, pensando na sua inserção no mundo letrado. Segundo Goulart (ib., p. 89)

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social.

Escrito pelos mesmos autores do capítulo seis, o capítulo oito, “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão”, apresenta uma discussão voltada a prática pedagógica do professor com relação a avaliação a partir de uma perspectiva formativa e reguladora, refletindo sobre o ensino e a aprendizagem. Os autores aconselham e discutem o uso de dois instrumentos de avaliação, o portfólio e os diários de classe ampliados, “a fim de que as informações observadas não se dispersem ou sejam esquecidas e para que tenhamos melhores condições de refletir sobre o ensino e a aprendizagem, necessitamos proceder ao registro periódico da situação estudante em relação aos objetivos traçados” (ib., p. 104).

Finalizando o documento, o capítulo escrito por Alfredina Nery, intitulado “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade” aborda de maneira prática, objetiva e com muitos exemplos temas do trabalho do professor, tais como: o



planejamento, as atividades permanentes, a sequência didática, os projetos, as atividades de sistematização e até mesmo sugestão de materiais para serem utilizados na formação continuada.

Durante todo o texto do documento do *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, é perceptível uma preocupação: a de atender ao professor e ao gestor escolar com sugestões práticas do trabalho pedagógico em sala de aula, que lhes dão um suporte enquanto profissionais responsáveis pelo bom funcionamento do novo primeiro ano do ensino fundamental.

### 1.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

Organizadas pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Básica, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e pelo Conselho Nacional de Educação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 04). Para isso, esse documento aborda temas tais como as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Médio, para a educação do campo, para a educação profissional e técnica, para a educação da escola indígena e quilombola, para o Ensino Fundamental de nove anos. Este último tomado como base para a discussão deste subcapítulo da dissertação.

No documento das Diretrizes (Brasil, 2013, p. 70) são apresentados os objetivos da formação básica das crianças, objetivos estes trazidos da Educação Infantil e que perduram para todos os anos iniciais do ensino fundamental, são eles:

- 1- Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- 2- Foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos;
- 3- Compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- 4- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- 5- Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

A discussão específica sobre o Ensino Fundamental acontece das páginas 103 a 142 e abordam onze temas principais: o histórico; os fundamentos; a trajetória do ensino fundamental obrigatório no país; a população escolar; o currículo; o projeto político-pedagógico; a educação em tempo integral; a educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola; educação especial; educação de jovens e adultos e o compromisso solidário das redes e sistemas com a implementação destas Diretrizes.

Com relação aos conteúdos a serem trabalhados com as crianças é necessário identificar “a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível” (BRASIL, 2013, p. 118). Grande é a responsabilidade do professor em face aos desafios como a integração dos conteúdos, levando em consideração o interesse e participação dos alunos.

Além dessas discussões o documento enfatiza as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Brasil, 2010) cujo final é ressaltado um compromisso com a implementação da ampliação dos tempos e espaços e para a aquisição dos materiais adequados, da formação continuada dos professores e demais funcionários, da implantação do currículo específico e através do acompanhamento e da avaliação dos programas educacionais.

### **1.3 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

Para melhor orientar professores, pais e a comunidade escolar o Ministério da Educação organizou documentos de orientação para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2004; 2006; 2013) que foram abordados aqui apenas a transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A orientação básica é que não deve haver rupturas entre os dois níveis de ensino sendo “(...) necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (BRASIL, 2004, p. 22).

A criança como sujeito social protagonista da questão da mudança entre os dois primeiros níveis da Educação Básica, deve ser aquela cujo trabalho pedagógico deve ser voltado para proporcionar um melhor acolhimento, já que

Considerando o contexto de mudanças e das particularidades da criança de seis anos, o ingresso no primeiro ano requer maior atenção do ponto de vista de suas exigências emocionais, que acabem interferindo no processo de ensino e aprendizagem e no próprio desenvolvimento psíquico da criança. (RAPOPORT, 2009, p.27).

A organizadora do livro “A criança de 6 anos no ensino fundamental”, Andrea Rapoport (2009), afirma que é preciso um cuidado redobrado com a criança ingressante no primeiro ano do Ensino Fundamental, os professores e demais funcionários da escola devem pesquisar um pouco sobre a criança, seu histórico escolar, sua situação familiar a fim de proporcionar uma adaptação mais tranquila.

No documento “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” são apresentadas importantes discussões para o trabalho pedagógico com a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental. A autora do capítulo “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental” de Anelise Monteiro do Nascimento tem como foco apresentar possibilidade para a recepção das crianças de seis anos de idade nessa nova etapa de ensino.

Nascimento (2006, p. 32) afirma que é preciso reservar uma atenção melhor para o momento da entrada da criança na escola de Ensino Fundamental e também

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que a cerca, quanto pela mediação do adulto. (NASCIMENTO, 2006, p.32)

Um outro documento que aborda com precisão e orientação a questão da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” que apresentam um coletivo de materiais como Pareceres e Resoluções que definem diferentes propostas de organização da Educação Básica.

Segundo o parecer homologado publicado no Diário Oficial de 9 de dezembro de 2009, seção 1, pág. 14, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é preciso como acompanhamento da continuidade do processo de educação

Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitem aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2013, p. 96)

Ao fazermos a leitura e a análise do que os documentos oficiais do Ministério da Educação orientam sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental percebemos um discurso voltado para o respeito a singularidade da cultura infantil; para um acolhimento agradável à criança nos seus primeiros momentos no primeiro ano; para a criação de uma proposta pedagógica voltada à não ruptura entre os dois níveis de ensino; para a organização dos registros da turma da Educação Infantil para o melhor trabalho da professora do Ensino Fundamental, entre outras coisas. A partir dessa discussão é possível elaborar um trabalho pedagógico de qualidade com a criança de seis anos.

#### **1.4 Críticas ao Ensino Fundamental de nove anos**

Algumas críticas são feitas à implantação das leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 de inserção da criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental e da ampliação deste nível de ensino para nove anos, críticas estas que apresentaremos aqui.

Pesquisadores como Arelaro (2005), Abramowicz (2006), Dantas e Maciel (2010) Arelaro, Jacomini e Klein (2011), apresentam em suas pesquisas algumas críticas relacionadas desde aspectos da política educacional econômica à perspectiva pedagógicas dessa mudança, inclusive sua relação com a Educação Infantil.

Lisete Arelaro (2005, p. 1047) discute a utilização dos recursos do FUNDEF como um dos fatores de inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Para a autora, “é de se supor que o autor dessa lei [nº 11.114/2005] só tenha pretendido ampliar a possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF com crianças menores”, lembrando que na época da publicação do artigo a lei de implantação de mais um ano no ensino fundamental ainda não havia sido publicada.

A crítica é ainda mais clara no artigo “O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação” de Arelaro, Jacomini, Klein (2011, p. 39), ao afirmarem que o governo reconhecia que não havia vagas suficientes para as crianças na Educação Infantil “no entanto, a opção foi por uma política nacional de novos lócus de estudos dessa criança, uma transferência de etapa de ensino que significou uma mudança radical de diversos aspectos no atendimento”. Os recursos vindos do FUNDEF para a escola incentivaram a matricular seus alunos no Fundamental e não mais na Educação Infantil, “a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, por essa prática, em alguns municípios por essa ampliação.” (Abramowicz, 2006, p. 319).

Lisete Arelaro et al (2005; 2011) acusam a implantação do Ensino Fundamental de nove anos como uma política de desvalorização da Educação Infantil, já que para as autoras a

Discussão sobre a ampliação da obrigatoriedade do ensino já estava definida em torno do ensino fundamental de nove anos, com a matrícula obrigatória aos 6 anos de idade. Não há menção sobre a intenção ou a possibilidade de tornar obrigatório o último ano da educação infantil, onde grande parte das crianças de 6 anos já estava matriculada. (ARELARO, 2011, p. 43)

Com relação a última acusação destacada, a Constituição foi alterada pela promulgação da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que “dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica” (Brasil, 2009) e também pela Lei nº 12.796/2013 que resolve a questão ao alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para crianças dos quatro aos dezessete anos. Tornando portanto, os dois últimos anos da Educação Infantil, a pré-escola, obrigatório para as crianças de quatro e cinco anos. Sendo esta uma das grandes conquistas que os educadores militantes da Educação Infantil celebram, pensando agora na luta para a universalização do atendimento para as crianças nessa faixa etária.

Outra crítica que merece um destaque é a feita por Dantas e Maciel (2010, p. 160) quando afirmam que

É evidente que uma maior oportunidade de aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo, por isso a importância de trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Com o acréscimo de um ano no Ensino Fundamental toda a estrutura da escola é alterada, não basta transferir o conteúdo da antiga primeira série para o agora primeiro ano. A escola deve se organizar para receber uma criança mais nova, com uma bagagem já presente da cultura escolar que adquiriu na Educação Infantil, garantindo que ela seja bem recebida nesse primeiro ano e que suas características de criança sejam respeitadas.

É preciso mesmo levar em consideração que essas leis mudaram a estrutura da escola não apenas na organização do Ensino Fundamental, mas da Educação Infantil e principalmente do Projeto Político Pedagógico. Pelo menos espera-se que as escolas tenham feito um trabalho de adaptação para essa criança de seis anos no primeiro ano, assim como uma orientação para os professores e pais.

Voltando à crítica de Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 44) que analisaram a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no estado de São Paulo e concluem que “Os depoimentos mostram a quase ausência de espaços de discussão para debaterem e opinarem sobre o ensino fundamental de nove anos. Verificou-se também, que houve pouca orientação aos professores para a implementação dessa política”. Esses dados são preocupantes pelo fato de os professores serem os profissionais que trabalham diretamente com a criança do primeiro ano e se eles não tiveram uma preparação adequada para o trabalho pedagógico que será realizado com a criança pouco é válido essa mudança na estrutura da Educação Básica fundamental para os cidadãos brasileiros.

Se pensarmos que as crianças estarão entrando em um nível de ensino diferente do que elas já estavam acostumadas na Educação Infantil, o trabalho do professor é fundamental para a plena adaptação da criança e se não houver uma formação com esse professor, para ele executar um trabalho de qualidade com a criança as consequências para ela podem não ser positivas como demonstra o relato da menina que não gostava da escola apresentado na introdução dessa pesquisa.

A fim de estruturar mais a alteração da LBD com a implantação das novas leis, com o objetivo de cumprir o Plano Decenal de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001) decretando mais um ano ao Ensino Fundamental, o Ministério da Educação também auxiliou na organização de uma nova proposta pedagógica com a publicação dos documentos Ensino Fundamental de Nove Anos, orientações gerais (2004); Ensino Fundamental de Nove Anos, orientações para a inclusão da criança de seis anos (2006); e até podemos incluir nessa lista, que não trata especificamente sobre o assunto mas trabalha bastante nesse aspecto são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013).

## 2. A CRIANÇA E A PESQUISA REALIZADA COM ELA.



**“Soltando pipa IV”, Ivan Cruz (2005)**

**“A opção por estudar / pesquisar a infância parte do pressuposto de que a criança, na vida que vive e nas diversas formas de subjetivação que produz, revela e desvela o mundo e expressa a história dos homens. Assim, estuda-se a infância, buscando captar a criticidade da criança sobre o mundo e a do pesquisador sobre a relação criança – mundo.” (Sônia M. Gomes Souza, 2008)**

Alcançamos voo! Estamos tranquilos nos deliciando com as nuvens, a paisagem e as delícias de estudar a criança, a infância, a cultura infantil, a pesquisa com crianças e as áreas de estudo que abordam essa temática. O quadro escolhido de Ivan Cruz, “Soltando pipa IV” (2004), retrata o sereno balançar das pipas movidas pelo vento e com a condução das crianças. Assim nos sentimos no momento ainda inicial de nossa travessia buscando entender nossas inquietações pelo olhar dos pesquisadores da criança e da infância.

## **2.1 Crianças, infância e cultura infantil.**

As concepções de criança, infância e cultura infantil são essenciais para delimitarmos teoricamente os conceitos que foram trabalhados e o estudo desenvolvido para a escrita desta dissertação. Trata-se de teorias que ao conceituar a infância, criança e o universo infantil nos dão suporte para entendermos os participantes da nossa pesquisa e a cultura à qual pertencem.

Sônia Kramer (1996, p. 14), renomada pesquisadora brasileira por seus estudos da infância, afirma o seguinte: “Aqui a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social [...] concepção que encara as crianças como produzidas *na* e produtoras *de* cultura”. Adotamos essa concepção desde o início de nossas pesquisas, assim as crianças são compreendidas e respeitadas como sujeitos históricos, sociais e produtoras de cultura.

As crianças são vivazes, e desde tenra idade agem sobre a cultura e se constroem nela. Em suas brincadeiras, criam personagens, linguagens, histórias, em busca de compreender e descobrir mais o mundo e a sociedade interagindo com ela: “As crianças não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social” (KRAMER, 2006, p. 19). E essa inserção na sociedade permite à criança criar uma cultura que lhe é própria. A pedagogia compartilha o pensamento de Célestin Freinet e de Paulo Freire ao “considerar adultos e crianças como cidadãos, criadores *de* e criados *na* cultura, produtores *da* e produzidos *na* história, feitos *de* e *na* linguagem” (KRAMER, 1996, p. 25).

Para Claude Javeau (2005, p. 385), “As crianças não devem desde então ser vistas como um universo prefigurando o dos adultos, e ainda menos como uma cópia imperfeita do mundo adulto”. Essa é uma visão medieval das crianças, conforme lembram os estudos de Ariès (1981). Esse adulto em miniatura desde o início da adolescência assumia as responsabilidades do casamento e adotava modos de vestir e de viver dos mais velhos. A questão que se coloca como de difícil resposta recai sobre os limites de autonomia da criança para tomar decisões sobre sua



vida e assumir a responsabilidade, inclusive judicial, por seus atos. É nesse sentido que as pesquisas com crianças podem nos ajudar a ter uma visão mais clara sobre temas tão complexos.

Sabemos que as crianças aprendem com os adultos modos de interagir, de pensar de se comportar socialmente. Convém lembrar que elas vão construindo suas próprias perspectivas sobre o agir na vida porque podem se mirar em diferentes espelhos, nas imagens do herói e do vilão, do indiferente à vida e a de quem luta por ela. Spréa (2010, p. 02), em seus estudos sobre a obra de Florestan Fernandes (2003 e 2004), aponta que “as culturas infantis são produzidas a partir de elementos da cultura dos adultos”. Sobre a cultura de crianças, Prado (2009, p. 101), citando Florestan Fernandes, considera que

A cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não constituída somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

Manuel Jacinto Sarmiento (2005) também conceptualiza as “culturas da infância” como os diferentes modos de interpretação do mundo e de simbolização do real, caracterizado por formas específicas de racionalidade e ação. O autor também contribui para as teorias de criança e infância quando afirma que existe “uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, [...] é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero.” (ib., p. 371).

A partir dessa teorização de Sarmiento é possível concluir que a criança é “o” sujeito da infância, cuja existência determina esta categoria. Sendo possível fazer a relação de que não há infância sem crianças. Para Claude Javeau (2005), as crianças não nascem crianças elas se constituem crianças na e pela sociedade, na e pela cultura.

Ao pesquisarmos sobre a etimologia da palavra infância, que vem de in-fans, aquele que não fala. “No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado.” (GALZERANI, 2009, p. 57). Percebemos a contradição dessa concepção de criança com as crianças concretas que fizeram parte da nossa pesquisa.

Após sofrer diferentes mudanças ao longo da história, o conceito de infância, hoje em dia, passa a ser “objeto de uma definição social, mais ou menos partilhada pela população

interessada” (JAVEAU, 2005, p. 382), sendo mais comum a utilização do termo no plural - “infâncias” – para adequar-se melhor aos diferentes sujeitos-criança com seus modos de vida diversificados, seja pela sociedade em que estão inseridos, seja pelo nível social, seja por influência familiar, seja pelas oportunidades de experienciar o mundo. Daí o interesse de falar de infâncias para abordar essa faixa etária como uma categoria geracional, que distingue as crianças pelos aspectos sociais, políticos, éticos, e sociais e culturais que envolvem essa fase da vida (NASCIMENTO, 2006, p. 29).

A psicologia do desenvolvimento, enquanto “disciplina acadêmica que faz parte das ciências do desenvolvimento, e que pretende, objetivamente, observar e medir as mudanças exibidas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida” (SOUZA, 1996, p. 40). As infâncias são vistas pelas teorias do desenvolvimento, enquanto

tempo de mudanças e de instabilidade em contraste com um tempo de estabilidade e maturidade. Supõe-se, assim, que a infância deve ser vista como mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para sua resolução posterior na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento. (ib., p. 44)

Cabe perguntar aqui se, na sociedade contemporânea, essa instabilidade que caracteriza a criança não faz cada vez mais parte da vida adulto num mundo em permanente mudança? Solange Jobim e Souza (1996) afirmam que nessa perspectiva a criança é pensada enquanto organismo em formação, cujos comportamentos e habilidades são estudados por diferentes setores do desenvolvimento: cognitivo, linguístico, social, afetivo e dessa forma, ela não é vista por inteiro.

Com isso, acabamos nos convencendo de que a criança é uma categoria desvinculada do social, impermeável às relações de classe, apenas um organismo em processo de socialização. Pensar a criança nessa dimensão faz com que nossa relação com ela seja marcada por uma concepção adultocêntrica, invisibilizando o verdadeiro diálogo com ela, ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo. (ib., p. 45)

A infância é um conceito da modernidade que surge como um primeiro passo na concretização da criança como sujeito sociohistórico e de direitos, atores e autores da sua vida no meio social, consciência essa oposta ao defendido pela psicologia do desenvolvimento. “Na sociedade contemporânea a criança “é sempre vista de cima”, sendo ela, desse modo, hostil à ideia de infância. Entretanto, é reconfortante e mesmo animador perceber que as crianças não são”. (QUINTEIRO, 2009, p. 42).

Com o passar do tempo, as crianças foram conquistando o seu lugar na sociedade como sujeito cuja voz deve ser respeitada e valorizada. Nesse percurso, elas vão modificando as

culturas da infância a cada dia e a partir da “apropriação criativa” das informações do mundo adulto que lhes proporcionam a criação de saberes enquanto grupo de iguais (BARBOSA, 2007, p. 1064).

As culturas da infância são discutidas por autores como Corsaro (2009, p. 31-32) que concebe a criança como sujeito de aprendizagem criativa do mundo adulto que produzem suas próprias e singulares culturas: “Defino culturas de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

A interação das crianças apenas com seus pares, como forma de produção da cultura da infância, é um conceito criticado, no âmbito da Sociologia da infância, por Ana Cristina Delgado e Fernanda Müller (2008, p. 141). Para as autoras,

[...] as culturas da infância não são apenas produzidas entre as crianças e seus pares, mas também nas suas interações com os adultos. Por não serem seres passivos, as crianças reproduzem a cultura dos adultos na interpretação que lhes é própria. Essa *reprodução interpretativa* permite configurar estes sistemas simbólicos articulados que constituem as culturas da infância.

A partir de uma análise história, percebemos que “A representação da infância, enquanto referida a um sujeito com estatuto próprio, ocupando, portanto, um lugar social específico, é uma construção delineada pela modernidade” (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2008, p. 103). Esse grupo socialmente constituído ganha cada vez mais espaço na sociedade. E nunca se viu na história da humanidade tanta ênfase na criança e na infância, seja em campanhas governamentais de saúde, de universalização da educação e, principalmente, nas propagandas midiáticas de produtos e serviços específicos para o universo infantil. Cada vez mais a sociedade percebe a importância da criança, a sua capacidade argumentativa para convencer os adultos, a sua singularidade enquanto ser social e, principalmente, a sua definição enquanto sujeito de direitos. Admite-se que elas percebem o mundo, o interpretam e agem a seu favor.

Sendo a criança um ser social, a sua memória constitui-se por mediações simbólicas, quer seja pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo faz-de-conta, quer seja pela linguagem em suas diversas manifestações, e tais mediações, por sua vez, são constitutivas do próprio ser humano. Portanto, a criança, sendo um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma. (QUINTEIRO, 2009, p. 41)

Para a autora, mesmo se a infância, nos dias atuais, tem um conceito mais abrangente, pouco se teoriza os saberes constituídos sobre a infância, particularmente no Brasil.

Os saberes constituídos *sobre* a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de *criança sem infância* e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes suas

possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? (QUINTEIRO, 2009, p. 24)

A criança passa a ser interpretada e analisada de diferentes pontos de vista que perpassam pelos diversos campos de estudo, que a classificam em suas linhas de pensamento de acordo com seus interesses. O que será enfatizado neste trabalho é a pertinência e importância da pesquisa *com* crianças, visando compreender seus saberes, notadamente aqueles que constroem sobre a escola.

## **2.2 A pesquisa com crianças: por uma sociologia da infância com ética metodológica.**

Não são recentes as pesquisas científicas realizadas sobre as crianças. O histórico dessas pesquisas nas áreas de psicologia, saúde pública e antropologia discutem as condições nas quais elas se encontravam, se elas se adaptavam ou não ao modo como a sociedade estava organizada etc. No campo de estudos da Educação, a criança era vista “(...) na condição de aluno, geralmente no contexto da instituição escolar, e suas falas e produções são colhidas e interpretadas a partir de sua adequação ou não aos objetivos da escola.” (CAMPOS, 2008, p. 35). A singularidade da criança enquanto sujeito social não era, portanto, levado em consideração nessas pesquisas.

Outro problema que influencia a ausência de uma concepção das crianças como protagonistas é o fato de ela não ser vista como um pessoa plena, pois “o legado intelectual do contexto dominante continua a sugerir que “vozes” pertencem apenas a seres humanos, enquanto o poderoso legado institucional do Estado desenvolvimentista continua a apresentar a criança como em processo de “vir-a-ser” humano.” (LEE, 2010, p. 48). Esse vir-a-ser remete a um “devir” que provoca sempre uma expectativa e perspectiva sobre o que a criança será, se tornará. Mas não, a criança que ela já é, capaz de falar sobre o que lhe acontece, vive, sente e presente.

Sim, a criança tem o que dizer em sua fala! Habitualmente, elas não são silenciosas. A criança fala, grita, chora, reivindica, protesta, faz birra, reclama, elogia, questiona, interage e se expressa verbalmente desde seus primeiros contatos com o outro, mediante múltiplas linguagens. Como é possível, então, não ouvi-las? Como é possível, então, não considerá-las com atores e autores de seu dizer? Suas falas trazem uma interpretação da vida e do mundo dos quais fazem parte por isso a importância de se investigar sua interpretação, considerando como um sujeito em sua singularidade e capaz de pensar, dizer e fazer.

Faz parte do saber do senso comum que a maioria dos seres humanos, ao longo de sua existência, pretende ser ouvido, respeitado, amado. O que a sociedade comumente exige é que essas pessoas tenham um status, um título de interesse que o ponha em posição de ser ouvido, que tenham autoridade para isso. Nesse sentido, a criança por não ter títulos, nem o status de adultos, nem posições sociais, não poderiam ter legitimidade para ser ouvidas.

No início, as crianças foram introduzidas como sujeitos de pesquisas com o propósito de afirmar ou negar conceitos pré-estabelecidos ou pensando-se no enquadramento da criança dentro do universo escolar, “mas os julgamentos, os desejos, os receios, as preferências etc. das crianças geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo” (CRUZ, 2008, p. 12). É esse tipo de foco que as *pesquisas com crianças* desejam atingir, pensar a criança enquanto sujeito com capacidade de refletir sobre seus sentimentos e pensamentos.

Historicamente, as pesquisas feitas sobre o universo infantil pouco apresentavam os sujeitos desse universo como autores dessa pesquisa, chegava a ser contraditório os adultos falarem sobre as crianças e a infância com mais observações do que diálogos significativos. Concordando com isso, a professora e pesquisadora da infância Jucirema Quinteiro (2009, p. 21) discute que

(...) pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isso acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Elas parecem ficar prisioneiras em seus próprios referenciais de análise.

As crianças dão sentidos às suas vidas e interpretam o mundo a sua volta como um ser ativo que é. O seu olhar capta coisas que muitas vezes passam despercebidas ao olhar do adulto, do professor, dos pais e de familiares ou amigos que estão a sua volta. A imaginação, fantasia e ludicidade considerados como próprios da criança não são vistos como uma riqueza a mais em sua fala, possibilitando ao adulto expandir sua compreensão acerca das infâncias e das culturas infantis e até mesmo da sociedade em que ela está inserida.

A ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunidade e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação. [...] busca-se nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. (ROCHA, 2008, p. 46).

Os adultos como sujeitos de domínio do mundo contemporâneo social, pouco valorizam a criança e o que ela tem a dizer sobre si, sobre o próprio adulto e sobre a organização da

sociedade. Mas essa é uma realidade que está em processo de mudança. Não há mais como determinar quem é que detém o conhecimento e a sabedoria para ensinar, a ideia que se impõe no mundo contemporâneo é que aprendemos uns com os outros, sobre os outros, e com os outros. Se a pesquisa é realizada *sobre* as crianças e *sobre* a infância, porque não estudar diretamente com quem está vivendo essa fase e tem muito o que falar sobre aquilo que vivencia? Afinal, assim como afirma Priscila Alderson (2005, p. 436) “As crianças são a fonte primária de conhecimentos sobre suas próprias visões e experiências”.

É importante que os adultos tenham consciência de que não são detentores do conhecimento ao tratar da criança, da infância e da cultura infantil. É preciso ouvir as crianças e principalmente ter ética ao convidá-la a participar da pesquisa. Principalmente, é preciso levar em consideração que o adulto não sabe tudo sobre a criança, que a fala dela não é um “enfeite” da pesquisa e sim um objeto da pesquisa.

Na medida em que consideramos a alteridade da infância e procuramos reconhecer as nossas atitudes de poder e de saber frente a ela, como também os nossos limites de controle e de compreensão, temos a oportunidade de admitir que a infância nunca é o que sabemos e nunca é aquilo alcançado pelo nosso saber, que, destarte, a criança é portadora de um saber e que devemos nos colocar a disposição para escutar as suas experiências, histórias e depreendermos suas construções subjetivas e interpretações de seus mundos. (ROCHA, 2012, p. 24)

Por essa questão, a pesquisa deixa de considerar a criança como um objeto de estudo, para passar a considerá-la como parceira da pesquisa, como no caso da *pesquisa com crianças*: “A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (ALDERSON, 2005, p. 423).

A citação a seguir é um convite ao estudo da sociologia da infância enquanto área de conhecimento na qual nos inspiramos como base teórica que melhor responde a nossas inquietações sobre a criança enquanto produtoras de significações sobre sua própria vida.

Assim, a negativa da perspectiva clássica da socialização das crianças – definidas como receptoras passivas da cultura – em certa medida é reforçada por uma concepção naturalista do desenvolvimento humano, em que prevalece a perspectiva de constituição da infância como modelagem, como reflexo de uma natureza biológica e natural. Em oposição, a maior importância dada ao papel da cultura – marcada por uma concepção culturalista das relações sociais da criança –, abriu caminho para a sua própria superação à medida que se passa a conhecer, sobretudo na Sociologia, a ação social das crianças, que admite não só que os significados são socialmente transmitidos, mas também construídos e transformados pela ação humana. (CRUZ, 2008, p. 48)

### 2.2.1 A sociologia da infância

A Sociologia é um campo disciplinar, que conceitua a ideia de socialização como um processo contínuo de constante ajuste do sujeito ao seu ambiente social, ao outro e à si mesmo (MOLLO-BOUVIER, 2005). É levando a socialização para a área dos estudos da infância que se dá início a um novo campo de pesquisa que vem se consolidando nos últimos anos. Para Suzanne Mollo-Bouvier (2005, p. 393)

Essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade. Essa perspectiva é totalmente inexplorada pelos sociólogos. A sociologia da infância ainda está por inventar.

A Sociologia da infância tem como objetivo e principal desafio “considerar as crianças atores sociais plenos” (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 351), para chegar ao entendimento da necessidade de criação de um campo de estudos sobre a criança e a infância dentro da Sociologia foi preciso expandir o olhar, como sugerem as autoras (ib.)

O propósito de pensar a infância a partir de outros quadros de referência, o que levou à emergência de uma Sociologia da Infância, teve também questões internas ao campo do conhecimento. Para a Sociologia da socialização, o objeto do conhecimento é aquilo que os adultos fazem com as crianças, ou seja, é um objeto construído a partir de um ponto de vista adulto, visto que se estuda a socialização que os adultos realizam sobre as crianças. A Sociologia da Infância, contudo, propõe uma inversão que resgata a autonomia das crianças através da apropriação dos seus discursos. Isso explica a emergência do termo *culturas da infância*. (Ib., 2008, p. 146)

Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller em seu texto “Sociologia da infância: pesquisa com crianças” (2005)<sup>2</sup> trazem conceitos que consolidam nossa escolha pela sociologia da infância como um dos suportes teóricos que reafirma a importância da pesquisa *com* crianças. Para as autoras,

Esta noção de socialização da sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (ib., p. 353)

A percepção da criança enquanto ser social pleno exige uma metodologia que a veja e a trate como tal, e essa é a proposta da sociologia da infância. Não importa os diferentes modos

---

<sup>2</sup> Educ. Soc., vol. 26, n. 91, p. 351-360, Mai/Ago. 2005

de organização da sociedade, há sempre crianças inseridas nos diversos grupos sociais, classes sociais, etnias em diferentes espaços nos cinco continentes.

Embora este campo de pesquisa considere também a criança enquanto um ser em formação, incompleto ou dependente, a perspectiva adotada não é negativista, pois se entende que a visão do ser humano em devir (ib., p. 352) se expande para o adulto, culminando na ideia de que em qualquer idade os humanos são seres inacabados. Por essa razão, adultos e crianças têm em suas singularidades, maneiras de pensar o mundo e suas experiências com o mundo, que tendem a se modificar ao longo da vida. Para o sociólogo Manuel Jacinto Sarmiento (2005, p. 365 e 366) o conceito de infância é construído historicamente

A partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saídas de seus atores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

A partir desse conceito de infância, a Sociologia da infância “propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma a criança como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescentar o conhecimento não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (ib., p. 363). Os conhecimentos adquiridos numa pesquisa sobre a infância *com* a criança constroem um saber sobre a própria sociedade, a partir de um olhar pouco explorado, o da própria criança.

### **2.2.2 Ética na metodologia de pesquisa**

As autoras Delgado e Müller (2005) apresentam três pontos principais para se fazer uma pesquisa com crianças a partir dos aportes da Sociologia da infância. Primeiro o pesquisador deve abandonar a “lógica adultocêntrica”, e pensar a criança no seu contexto, de acordo com sua realidade, observando como elas interagem socialmente. Em segundo lugar, na “Entrada no campo”, os pesquisadores da infância devem ter um cuidado em especial sobre a maneira como ingressam e se apresentam em seus primeiros contatos com a criança ou com o grupo de crianças. É importante levar sempre em consideração que elas também são pesquisadoras e coautoras da pesquisa. O terceiro e último ponto diz respeito à ética na e da pesquisa,



concernente à responsabilidade do investigador, nos diferentes momentos da pesquisa. Como lembra Passeggi et al. (2014), retomando o que sugere Pierre Bourdieu ao trabalhar com entrevistas, é preciso evitar a todo custo a violência simbólica desde a entrevista, passando pelo processo de transcrição, de interpretação dos dados, até o momento de publicação dos achados da pesquisa. Como princípio ético, durante a recolha dos dados empíricos, por exemplo, o pesquisador deve levar em consideração o desejo da criança de participar, de falar, de fazer desenhos, de se deixar ser filmada, e até de brincar com algum tipo de jogo, proposto na metodologia, que ultrapasse o tempo determinado pelo pesquisador etc. O respeito pela criança enquanto sujeito de direito é a ideia-chave. “Entendendo que entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso, faz-se necessário obter permissão, que vai além da que é dada sob formas de consentimento, e isso é raramente feito com as crianças” (DELGADO E MÜLLER. 2005, p. 355).

Ainda sobre a ética na pesquisa com crianças, Deise Juliana Francisco e Ivanise Bittencourt (2014), membros do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), apresentam quatro princípios baseados na Resolução 196/96, que levamos em consideração durante o trabalho que realizamos com crianças, são eles: a autonomia, a beneficência, a não maleficência e a justiça.

*A autonomia* baseia-se na individualidade e no respeito à informação que deve ser dada ao participante da pesquisa sobre seus objetivos, procedimentos, livre aceitação, riscos, benefícios, possibilidade de ressarcimento e todos os itens que possibilitem que o sujeito aceite de forma livre e espontânea a participação na pesquisa, sem coerção [...]. O *princípio da beneficência* baseia-se na obrigação de não causar dano e maximizar os possíveis benefícios bem como minimizar possíveis danos, conforme o Relatório de Belmont. Não se trata apenas de benefícios para a comunidade científica, mas sim para o próprio sujeito participante da pesquisa. O *princípio da justiça* baseia-se na equidade. O *princípio da não maleficência* advém do princípio da beneficência, como compromisso de oferecer o melhor. (FRANCISCO; BITTENCOURT, 2014, p. 01 e 02, grifos nossos)

Além desses cuidados é preciso elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que presta esclarecimentos aos pais e/ou responsáveis, e que precisa ser assinado por eles, para documentar seu consentimento para o uso dos dados e participação da criança na pesquisa. Tal documento garante, portanto, a livre participação da criança durante a coleta dados, e garante a ética na sua publicação. Se a criança não quiser participar, falar, desenhar, deixar ser filmada e/ou gravar a sua voz, o TCLE garante à criança o respeito ao seu desejo de participar ou não do Projeto. Fernanda Müller (2010, p. 75) conclui que “o exercício da escuta convida cada pesquisador a agir de modo ético no campo de sua atuação, ou seja, aprendendo a acolher a singularidade e a diferença da criança como sujeito protagonista de suas ações”.

A aprendizagem da escuta respeitosa da criança é um exercício de humildade. Despir-se, abandonar a roupagem de adulto pesquisador, de estudioso da infância e da criança, é um passo para se deixar conduzir por uma fala que busca dar sentido à vida, cheia de significados sobre o que é ser criança, viver e construir cultura na infância. Que delícias e sofrimentos acontecem numa vida que inicia o seu processo de construção? Como qualquer (auto)narrativa sobre a experiência humana, o que as narrativas de crianças transmitem como “verdades”? “Verdades” tantas vezes ignoradas pelo adulto que ao se ver na responsabilidade de cuidar e de educar a criança sobrepõe o seu olhar ao olhar da criança.

### **2.3 A Pesquisa (auto)biográfica *com* crianças e a Psicologia narrativa: percepções teóricas**

Os estudos que realizamos sobre narrativas autobiográficas, no primeiro semestre de 2013 na disciplina do PPGEd-UFRN, intitulada “Narrativa autobiográfica: pesquisa e formação do formador”, me proporcionaram uma visão mais ampla sobre as possibilidades de pesquisa em educação. A cada leitura e reflexão sobre esse campo da pesquisa qualitativa, desenvolvíamos novas perspectivas de trabalho e compreendíamos, principalmente, os desafios de tomar as narrativas de crianças como fonte de pesquisa para investigar suas experiências de ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esses estudos me fizeram perceber a carência de pesquisas realizadas *com* crianças e não *sobre as crianças*. Fazemos a seguir uma reflexão sobre a pesquisa (auto)biográfica e a Psicologia narrativa como suporte teórico da pesquisa *com* criança.

#### **2.3.1 A pesquisa (auto)biográfica**

A pesquisa (auto)biográfica acompanha um movimento cultural e científico que se desenvolve nos anos 1980 que considera o sujeito como autor e principal protagonista da própria vida, como sugere Passeggi (2011). Um dos principais defensores do método biográfico, o sociólogo Franco Ferrarotti (2014), admite que em suas pesquisas ficava impressionado com o caráter sintético das narrativas autobiográficas. Essa característica lhe permite propor como método de pesquisa nas Ciências Sociais. Para o autor, na história de uma vida está contida igualmente a história da sociedade onde essa vida acontece. De modo que todo indivíduo é ao mesmo tempo singular e universal, e sua história é única e ao mesmo tempo plural. O método biográfico, proposto por Ferrarotti, torna-se uma das referências teóricas de maior importância para o movimento educativo das histórias de vida em formação (PINEAU;

LE GRAND, 2012), sobretudo em Portugal e no Brasil, a partir da coletânea organizada por António Nóvoa e Matthias Finger (2010), e publicada em Lisboa em 1988, na sequência do movimento de valorização do sujeito. A pesquisa com narrativas (auto)biográficas surge, portanto, como uma renovação metodológica necessária pela crise dos instrumentos heurísticos da Sociologia e também a partir da “exigência de uma nova antropologia” (FERRAROTTI, 2010, p. 35), advinda da necessidade que têm as pessoas de compreender sua vida, seus trajetos, conquistas e dificuldades. Portanto, afirma Ferrarotti (2010, p. 35):

[...] a biografia que se torna instrumento sociológico parece poder vir assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social.

Para apresentar-se como uma proposta científica, o método biográfico atribuiu à “subjetividade um valor de conhecimento” (ib., p. 36) e situou-se “para além de toda a metodologia quantitativa e experimental” (*ibidem*). Esses aspectos proporcionaram ao método um caráter científico de peso nas ciências humanas. Para Brockmeir e Harré (2003, p. 525), “Trata-se, antes, de uma nova abordagem teórica, de um novo gênero da filosofia da ciência”.

Relacionando a especificidade do método biográfico, é possível classificar os materiais utilizados como materiais biográficos primários, coletados pelo pesquisador, e os materiais biográficos secundários, que existiam antes da pesquisa, tais como cartas, diários etc. (Ferrarotti, 2010, p. 43). No entanto, as narrativas por seu caráter subjetivo são muitas vezes desvalorizadas e colocadas em segundo plano.

A condição fundamental para uma renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência! Devemos abandonar o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários! Devemos voltar a trazer para o coração o método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (FERRAROTTI, 2010, p. 43)

As pessoas da sociedade do século XXI, cada vez mais envolvidas com as redes sociais, constante e involuntariamente narram suas experiências de vida na *web*. Se a narração é um ato humano, essas narrativas apresentam-se muito vezes com riqueza de detalhes permitindo partilhar a complexidade de vida, documentos, fotos e qualquer outro material biográfico. Seja para explicar uma situação que se está vivendo, seja para trocas formais ou informais, seja para publicar um diário íntimo, para dar testemunhos de aprendizagens, de crimes, de abusos entre

tantos outros usos. Incontáveis são, portanto, os relatos que se acumulam e circulam na internet, não importando o tempo, local, a maneira de narrar, nem quem lê/vê o que é publicado.

Essa práxis humana, como apresenta Ferrarotti (2010) só é possível de ser compreendida a partir da razão dialética, que tem a capacidade de relacionar o ser humano e a sociedade na qual ele está inserido. O autor caracteriza o homem como universal-singular. Universal por se fazer parte de uma história social e por essa história fazer parte dele, singular por ser um indivíduo dotado de uma história e projetos pessoais com características que o tornam único. Para Christine Delory-Momberger (2012, p. 524), na sequência de Ferrarotti, afirma que “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social”, propondo como campo de estudo os modos de como o indivíduo se constitui enquanto ser social e singular. Passeggi (2011, 2014) discute a pesquisa (auto)biográfica, não como uma abordagem sociológica como a proposta inicial de Ferrarotti, mas concebendo-a, na área da educação, como método de pesquisa e prática de formação, estendendo sua reflexão à pesquisa com crianças.

Inspirada nessa perspectiva é que levamos em consideração que as crianças mesmo com pouca idade (entre cinco e sete anos) são capazes de falar, contar e comentar suas experiências de vida e principalmente suas indagações. O desafio foi utilizar suas falas como método e não apenas para ilustrar teorias e hipóteses, como aponta Ferrarotti (2010).

A pesquisa foi realizada, voltada para

(...) a compreensão dos fatos narrados pelas pessoas [crianças] como protagonistas de sua história pessoal, no contexto de história social do seu tempo e do seu grupo. A apropriação da história social como história pessoal não seria apenas o objeto da pesquisa (auto)biográfica, mas o seu método. (PASSEGGI, 2011, p. 26)

Em nossa pesquisa procuramos perceber e interpretar o que as crianças participantes nos dizem de suas experiências, qual é seu olhar sobre o primeiro ano do Ensino fundamental, e com base em suas interpretações fazer inferências sobre como as crianças que frequentam a escola pesquisada, nos dão indícios sobre as relações que se estabelecem entre a criança e a cultura escolar de um modo geral. Partir da experiência individual para compreender a vida social é o que nos ensina Ferrarotti ao afirmar que:

Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. [...] a biografia sociológica não é só uma narrativa de experiências vividas; é também uma microrrelação social. (FERRAROTTI, 2010, p. 45)

### 2.3.2 A Psicologia narrativa

Passeggi (2011, p. 26), num jogo de palavras<sup>3</sup>, afirma que “Narrar é humano!”. Com isso chama a atenção sobre o fato de que narrar é uma ação eminentemente humana. Nascemos e vivemos ouvindo e construindo narrativas sobre o que acontece e o que nos acontece. Como afirma Bruner (1997), as crianças desde muito cedo já formulam suas primeiras narrativas para dizer como foi o seu dia, explicar o que viram ou criar situações para obter o que desejam. Na velhice, as pessoas narram sobretudo para rememorar acontecimentos e transmitir para os mais jovens suas experiências. De modo que podemos dizer que as narrativas estão presentes no dia a dia das pessoas, na fofoca, no romance, num memorial acadêmico... e o estudo dessa ação social nos remete para a educação e para uma compreensão do humano nas situações da vida.

Conceituando a narrativa, Brockmeir e Harré (2003, p. 526) explicam que

(...) é o nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas (...) e, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade, paixão e, por vezes, obsessão.

Para os autores, as narrativas são portanto culturalmente herdadas, assim as crianças aprendem estruturas linguísticas e psicológicas com os adultos que lhes contam histórias. Queremos guardar para nossos estudos que o uso dessas estrutura depende do “nível do domínio de cada indivíduo”. O ser humano narra de acordo com a sua singularidade e dentro de modos culturalmente herdados.

Para Passeggi (2011, p. 20), a pesquisa (auto)biográfica “explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social”, de modo que as narrativas, que constituem as fontes biográficas e autobiográficas da pesquisa, nos permitem estudar a maneira como os humanos vivem, experienciam e agem no mundo. É pelo uso da linguagem que narram suas histórias, e nessa ação social, eles relacionam o que pensam com o agir no mundo.

Mas, quando nos aproximamos do estudo das narrativas, não é fácil definir com precisão o seu significado. Brockmeir e Harré (2003) apresentam quatro pontos que dificultam essa conceituação. Para os autores: a) elas não apresentam uma forma e um estilo específico; b) outros tipos de discurso apresentam elementos estruturais semelhantes ao das narrativas; c) não é possível definir a autoria de uma narrativa; d) as narrativas estão universalmente presente nas falas das pessoas que é difícil separar da linguagem em geral.

Retomaremos esses pontos nos subtemas a seguir.

---

<sup>3</sup> A autora faz um trocadilho com a expressão “Errar é humano”.

*A) as narrativas não têm uma forma e um estilo específico*

No primeiro ponto, Brockmeir e Harré nos mostram que não existe uma estrutura específica de narrar. Esse ponto também é discutido no estudo de André Guirland Vieira (2001) em seu texto “Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica”, no qual ele inicia apresentando estudos de teóricos da linguagem e do discurso que apresentaram modelos de estruturas/sequências narrativas, tais como Aristóteles (1992), Propp (1928/1983), Adam (1985), Jung (1945/1984), Labov e Waletzky (1967), Todorov (1971/1973), Peterson e McCabe (1983), Thorndyke (1977), entre outros. Vieira (2001, p. 603 e 604) sintetiza as ideias desses autores em dois princípios: a relação cronológica e lógica entre as ações dos personagens e os eventos; e a organização macro-proposicional dos eventos.

Para finalizar seu texto, Vieira (2001) se baseia em Goodman (1981) e Ricoeur (1983/1994), para criticar essa forma de ordenamento sequencial da narrativa. Segundo o autor “Para Ricoeur, a narrativa continua sendo uma forma privilegiada de representação do tempo, embora tal representação seja demasiadamente complexa para ser expressa em termos de uma ordenação de eventos com caráter linear” (VIEIRA, 2001, p. 604). Por causa da complexidade da narrativa fica incoerente se pensar em uma estrutura única que determine seu modelo.

Para Jerome Bruner (1997, p. 46)

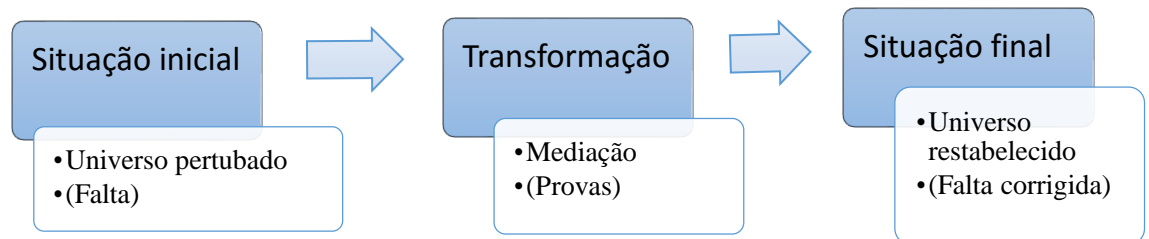
(...) uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens e atores. Estes são seus constituintes. Mas esses constituintes, por assim dizer, não têm vida ou significados próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo, seu enredo ou *fábula*. O ato de captar uma narrativa é, então, duplo: o intérprete tem que captar o enredo configurador da narrativa a fim de extrair significado de seus constituintes, os quais ele deve relacionar ao enredo”

Utilizando a discussão de Bruner (1997) podemos concluir que as narrativas, em si mesmas não têm significados próprios, sua interpretação será sempre submetida ao lugar que os personagens ocupam na história e esse lugar pode mudar de acordo com quem conta a história, assim como os leitores também podem fazer distintas interpretações de uma mesma passagem narrativa. O autor celebra as possibilidades de diferentes interpretações da narrativa como uma conquista da humanidade, que se desenvolve mais a partir da significação que dá a uma narração: “este método de negociar e renegociar os significados por intermédio da interpretação narrativa é, segundo me parece, um dos corolários das conquistas do desenvolvimento humano” (BRUNER, 1997, p. 65).

*B) a narrativa apresenta elementos estruturais semelhantes a outros tipos de discurso*

Para explicar melhor esse segundo ponto levantado por Brockmeir e Harré (2003), voltaremos ao texto de Vieira (2001, p. 601) que apresenta uma síntese da narrativa segundo Adam (1985), especificada na Figura 4:

FIGURA 4- Esquema da visão de narrativa segundo Adam (1985) e Vieira (2001)

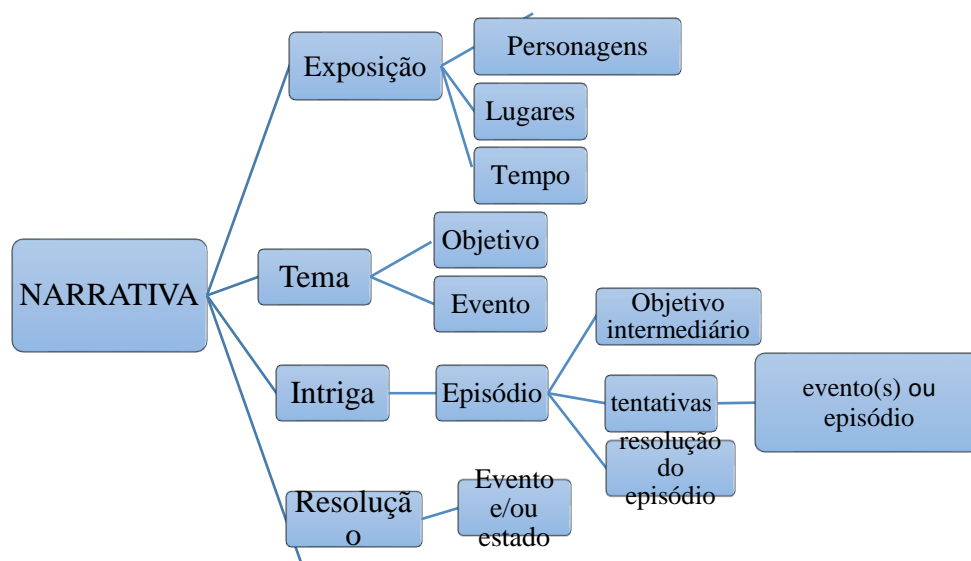


Fonte: Elaborada pela autora a partir de Vieira (2001, p. 601)

Ao analisar a estrutura apresentada por Adam (1985), a narrativa nos mostra uma sequência de transformação dos fatos: indo da situação inicial para a situação final, cuja consequência é o restabelecimento do universo perturbado. Essa configuração da narrativa nos remete a narrativas canônicas, e nós a encontramos seja nas fábulas, seja nos contos populares, seja no discurso jurídico, cujo estudos permitiram depreender semelhante estrutura.

Outra forma de estrutura narrativa discutida por Vieira (2001) é a desenvolvida por Thorndyke (1977), e mostrada a seguir:

FIGURA 5 - Esquema da estrutura narrativa por Vieira (2001) e Thorndyke (1977)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações de Vieira (2001, p. 604)

Essa estrutura da narrativa, semelhante a de macro-proposições narrativas, apresenta quatro pontos principais (exposição, tema, intriga e resolução), que por sua vez são estruturados em subtemas, compondo juntos a forma como a narrativa está estruturada. Esta estrutura proposta por Thorndyke (1977) também pode ser utilizada para o estudo de discursos históricos.

*C) na narrativa não é possível definir uma autoria*

Nesse ponto específico, Jens Brockmeier e Rom Harré (2003) levam em consideração as histórias que não apresentam um narrador específico ou não fica claro quem é o autor. São contos, fábulas, histórias culturais transmitidas de geração em geração contadas por indivíduos que já ouviram outros indivíduos. As histórias<sup>4</sup> são repassadas como foram criadas, não são necessariamente reais ou apresentam fatos que comprovem seu acontecimento, elas podem ter sido alteradas com o tempo com acréscimos e apagamentos por seus contadores.

No caso das narrativas que estuda a pesquisa (auto)biográfica, a questão da autoria não se coloca, pois os autores das histórias são as pessoas que falam de si. Segundo os estudos de Delory-Momberger (2012), os seres humanos são aptos a narrar pois apresentam duas dimensões fundamentais para essa prática: a dimensão biológica e a dimensão antropológica. A primeira é porque o humano tem uma estrutura física, biológica e psicológica que o permite narrar, e a segunda é que ele aprender a narrar no convívio com outros seres humanos.

E não se pode reduzir aqui o ato de narrar apenas à oralidade. É importante considerarmos diferentes linguagens. Narra-se por imagens, por gestos, pela música... Tomemos por exemplo o uso de LIBRAS. As pessoas surdas narram com sua língua materna, a língua de sinais, que constitui sua gramática com base em gestos coordenados e partilhados. Podemos também aproximar essa reflexão das narrativas das crianças bem pequenas que ainda complementam suas histórias com gestos e entonações para compensar um sistema linguístico em desenvolvimento com pouco vocabulário.

Para responder nossas indagações, tomamos como fonte de nossas pesquisas as narrativas de si, ou seja, as narrativas que as próprias crianças contam sobre elas mesmas, como um ato reflexivo e autobiográfico.

Christine Delory-Momberger (2012), em seu livro “A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada”, traz discussões pertinentes sobre as narrativas de vida e suas repercussões para a pessoa que narra. Ela apresenta a tríplice modalidade de reconhecimento, desenvolvida por Axel Honneth (2000), quais sejam: a confiança em si; o

---

<sup>4</sup> Utilizamos a grafia “estória” pois é a mesma usada pelos autores Brockmeier e Harré.



respeito de si e a estima de si mesmo. Para a autora (ib. 2012, p. 63), a “narrativa de si emana sempre e indissociavelmente dessa tríplice busca, afetiva e privada, jurídica e política, social ou societária, pela qual o sujeito reivindica ser reconhecido”.

As pessoas narram sobre aquilo que vivem ou viveram, aquilo que fez ou faz parte do seu contexto social, aquilo de que se tem conhecimento, mas também narram sobre seus projetos, o que desejam ou não fazer. Por estar constantemente preocupado com seu passado, seu presente e seu devir é que as pessoas estão permanentemente se *autobiografando*.

E porque narrativas de “si”? O si, pronome pessoal oblíquo tônico, refere-se na língua portuguesa à terceira pessoa.

O si é o complemento ao eu que propõe a ação, que é sujeito e objeto, que sofre o resultado de suas ações ou dos eventos inesperados. Ele é um elemento orientador, reflexivo, da ação do eu, pois faz a mudança do eu que se projeta no discurso na narrativa no mundo que si põe como desejante, agente e paciente, enfim, caminhante. (SANCHES, 2010, p. 112)

Nas narrativas de si, o “si” é o eu refletido, o sujeito se avaliando enquanto pessoa, distanciando do “me” e pensando como “si” mesmo. Passeggi (2011, p. 17) explica com propriedade a questão da utilização do “si” e não do “mim”. O si “tem a intenção de sinalizar o distanciamento que supostamente se opera pela narrativa, quando o sujeito toma suas experiências, suas aprendizagens e a si mesmo como objeto de reflexão”.

Jorge Larrosa (1994), em “Tecnologia do eu e educação”, distinguiu cinco dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si, são elas: 1) a dimensão ótica: como o sujeito vê a si mesmo; 2) a dimensão discursiva: o que o sujeito pode e deve dizer a cerca de si mesmo; 3) a dimensão jurídica: como o sujeito julga a si mesmo; 4) a dimensão narrativa: como o sujeito constrói na trama temporal uma auto-identidade; e por fim, 5) a dimensão prática: o que o sujeito pode fazer consigo mesmo. O autor resume enfatizando que “O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se media” (ib. p. 57).

Ao narrar sobre si os indivíduos fazem reflexões sobre sua vida e sobre aquilo que lhes ocorreu, aquilo que experienciaram, e a partir disso buscam soluções práticas para seus caminhos.

Constantemente o ser humano faz reflexões sobre si e organiza seu pensamento em formato de narrativa. Para Delory-Momberger (2012, p. 41) essa atitude de reflexão, de pensar e de agir sobre si é um ato de *biografar*, e “não cessamos de nos *biografar*, isto é, de inscrever nossa experiência nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações, conforme uma lógica de configuração narrativa”.

Se para Jens Brockmeier e Rom Harré (2003) a falta de autoria é uma dificuldade para definir o significado das narrativas, para a pesquisa (auto)biográfica a autoria é de extrema importância para o estudo das narrativas, o sujeito que fala de si e se autobiografa é autor e ator da sua história de vida, cujo nome refere-se ao indivíduo principal que narra.

*D) Na narrativa existe um repertório “transparente” na cultura e na fala dos indivíduos*

Para Brockmeier e Harré (2003, p. 529), o quarto e último ponto que dificulta a conceituação das narrativas é a existência de um repertório “transparente” de narrativas na cultura e na fala dos indivíduos. O que os autores conceituaram como repertório “transparente” são as linguagens culturalmente presentes nas nossas vidas desde da infância e que de forma espontânea e familiar nos acostuma a contar as coisas em forma de narrativas. De uma forma bem natural, a criança já começa a se expressar com narrativas “Como todos os tipos de discurso comum, ele é universalmente presente em tudo que dizemos, fazemos, pensamos e imaginamos. Mesmo os nossos sonhos são, em uma larga extensão, organizados como narrativa.” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 529)

Grandes autores concordam com o fato de que a vida humana está recheada de histórias e conseqüentemente, de narrativas (Bruner, 2000; Schapp, 1994), e é avaliando essa perspectiva que Christine Delory-Momberger (2012, p. 39) afirma:

A narrativa transforma os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido em *episódios*, em *enredos* e em *personagens*; ordena os acontecimentos em tempo e constrói entre eles relações de causa, de consequência, de fim, dando, assim, um lugar e um sentido ao ocasional, ao fortuito, ao heterogêneo. Pela narrativa, os homens tornam-se os próprios *personagens* de suas vidas e dão a elas uma *história*.

Dessa maneira, as narrativas ocupam um lugar significativo na vida de um indivíduo, sendo relacionada com as mais diversas formas de linguagem, ela é formada pela cultura pelo fato das pessoas narrarem o que vivem e é formadora da cultura pelas pessoas viverem aquilo que falam e transformarem suas ações a partir do acúmulo de experiências e das narrações da vida.

### **2.3.3 Afinal por que narrativas?**

As narrativas são utilizadas pelos indivíduos para falarem de suas experiências vividas socialmente e por causa disso sua análise permite investigar características da sociedade na vida de um indivíduo da qual ele faz parte.

As experiências de um indivíduo só são conhecidas pelos outros a partir da narrativa. Sua reflexão sobre elas é que permitirá a sociedade contribuir ou não para a sua formação. De acordo com Delory-Momberger (2012, p. 40)

(...) a vida tem *lugar* na narrativa e tem lugar como *história*. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem desse vivido e dessa experiência. (...) O narrativo é o lugar onde a existência humana *toma forma*, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história.

Não há conhecimento do humano sem narrativas das experiências, do vivido. É pelas narrativas que o ser humano se conhece, se constrói enquanto indivíduo, eles interagem pela linguagem e vivem em sociedade pela narrativa.

Para Amanda Oliveira Rabelo (2011, p. 172), “a narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas”, o que é de grande valia para a pesquisa (auto)biográfica em educação. Compreender o indivíduo, a sociedade possibilita ao educador ter mais clareza sobre sua postura, enquanto profissional e melhorar no seu trabalho de formação do outro.

Como já apresentado anteriormente, esta pesquisa surgiu de um conflito que vivemos em sala de aula a partir da narrativa de uma criança, que me permitiu interpretar a situação que ela estava vivendo como algo difícil e doloroso na escola, e com isso despertar a nossa atenção para o principal personagem da escola: a criança. Rabelo (ib. p. 179) afirma que a “investigação narrativa é um enfoque interdisciplinar (...) compreende qualquer forma de reflexão oral ou escrita que empregam a experiência pessoal”. Nosso foco são as narrativas das crianças sobre sua experiência de transição da Educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.

#### **2.3.4 A pesquisa qualitativa**

A fim de melhor situar a nossa pesquisa com crianças, encontramos nos referenciais teóricos sobre a pesquisa qualitativa o melhor suporte metodológico para o trabalho, entendendo que a pesquisa (auto)biográfica se situa nessas perspectiva. Como afirma Gibbs (2009, p. 08) ao analisar o que contam os indivíduos ou grupos, sobre suas vidas, observa-se que “as experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia”. É isso que buscamos nas narrativas das crianças sobre suas experiências cotidianas e passadas na escola tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Para essa pesquisa, concordamos com Graham Gibbs (2009, p. 09) quando afirma que

A pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda. Se os métodos existentes não se ajustam a

uma determinada questão ou campo concreto, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidas.

A metodologia usada apresenta uma configuração diferenciada para atender as necessidades da pesquisa e conseguir os dados de maneira mais precisa. Apresentamos então a metodologia usada.

### 3. A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DA CULTURA: aspectos de sua aculturação como aluno na e pela cultura escolar



“Pulando carniça III”, Ivan Cruz (2004)

O desenvolvimento *cultural* da criança, mais do que inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um *ser cultural*. (Angel Pino, 2005, p.158.)

Nosso voo chega a um ponto da nossa travessia um pouco mais turbulento, a tranquilidade das poucas nuvens passou e agora é preciso um pouco mais de concentração para a total compreensão do que será discutido. Abordaremos a criança enquanto um ser inserido na cultura. Admitindo que ela modifica a cultura e é modificada por ela. A cultura escolar também tem uma discussão especial nesse capítulo pois explicaremos seu conceito e estruturaremos nosso trabalho a partir das dimensões da cultura escolar.

Este é um capítulo chave do nosso trabalho, cujos conceitos e discussões nos remetem à travessia que a criança faz dentro da cultura de escola da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Para ilustrá-lo, escolhemos a obra de Ivan Cruz “Pulando carniça III” (2004). A ação de pular nos remete aqui simbolicamente à ação atravessar, passar de um lado para outro, como um rito de passagem, uma mudança do local, uma mudança do ser criança.

Na brincadeira “Pula carniça”, as crianças saltam sobre as costas de outra criança que está abaixada. Depois a criança abaixada salta, por sua vez, sobre a outra. É uma brincadeira de altos e baixos, simbolicamente de submissão e de superação. A travessia, como uma turbulência, como a turbulência na nossa viagem.

### **3.1 A criança enquanto ser cultural**

Como ser cultural, a criança recebe influências socioculturais do seu grupo e modifica a cultura da qual faz parte. Mas, a partir de que momento a criança é inserida na cultura e começa a fazer parte dela? O nascimento da cultura na criança apresentado por Angel Pino em seu livro *As marcas do humano* (2005) com base nos estudos e pistas deixadas por Vygotski nos ajuda a fazer uma análise desse momento na vida da criança para relacioná-lo com a sua inserção na cultura escolar e assim podemos trazer para a estruturação da nossa pesquisa um aporte teórico dos mais relevantes.

Para Pino (ib., p. 88), uma das pistas importantes deixadas por Vigotski é uma afirmação “extremamente lacônica” que pode ser considerada como uma definição: “Cultura é o produto, ao mesmo tempo, que, da vida social e da atividade social do homem” (Vigotski, 1997, p. 106).

Segundo Pino,

Neste enunciado tão simples, Vigotski está afirmando duas coisas: 1) que a cultura é uma “produção humana” e 2) que essa produção tem duas fontes simultâneas: a “vida social” e a “a atividade social do homem”. Analisando em separados estas duas afirmações, pode-se verificar que, ao dizer que a cultura é o “produto” da vida social e da atividade social, está afirmando que ela é obra do homem e, por conseguinte, que não é obra da natureza. Isso quer dizer que entre cultura e natureza existe uma linha divisória que as separa e que as une e que essa linha passa pelo homem, ao mesmo tempo natureza e

agente da sua transformação; portanto alguém capaz de produzir cultura, mas incapaz de criar natureza. (PINO, 2005, p. 89).

Essa discussão nos remete ao fato de as crianças nascerem enquanto seres biológicos, “da natureza” e que, por fazerem parte da vida social, farão parte da cultura, produzindo-a. Para Pino (ib.), a criança já faz parte da cultura antes mesmo do seu nascimento, tanto pela expectativa que seus familiares têm do seu nascimento, quanto pelas reais condições do meio social do qual ela fará parte.

As crianças se desenvolverão culturalmente a partir da significação que elas construirão aos poucos do mundo. Essa construção é mediada pelo outro que ao interagir com a criança a introduz nas práticas sociais de seu grupo cultural. Pino, embora nos advirta sobre as contradições na apropriação da significação dos bens culturais, pois grande é o número de excluídos do acesso a esses bens materiais e imateriais, considera que o ingresso na cultura se caracteriza como um processo de transformação do humano “da sua condição de *ser biológico* num *ser cultural*, ou seja, um ser semelhante a outros homens” (ib., p. 153). Essa transformação pressupõe uma condição biológica (equipamentos genético e neurológico) e uma condição social (a ajuda do Outro) para que a criança se integre progressivamente ao social e ao cultural.

A constituição da criança como um ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do Outro: primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele, como o deixa claro a análise de Vigotski. Isso não significa que a criança seja um agente passivo no processo que a *converte* num ser *humano*. Muito pelo contrário, ela participa ativamente desse processo, de maneiras e em graus diferentes em função do próprio amadurecimento biológico. A mediação necessária do Outro não impede que seja ela o sujeito do processo de *internalização* das funções culturais, as quais já fazem parte da história social dos homens (Vigotski, 1997). [...] a mediação do Outro é condição necessária, mas não suficiente para que ocorra esse processo, pois ele implica uma transformação ou *conversão* da qual ela é o principal agente, tenha ou não consciência disso. Todavia, essa conversão tem lugar no quadro das disponibilidades reais que o seu meio lhe oferece. (PINO, 2005, p. 154).

O processo de *conversão* da criança em ser humano, mesmo dependendo da mediação do Outro, não se apresenta como algo unilateral. A criança também participa desse processo por sua própria ação enquanto ser histórico e social.

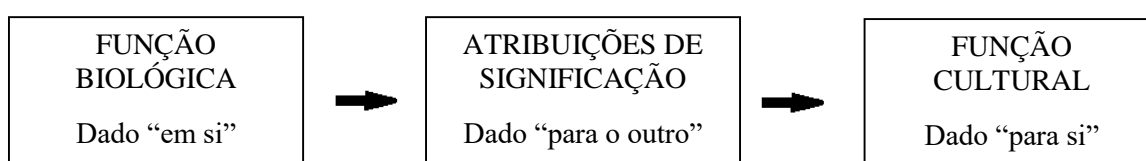
Assim como foi dito na epígrafe do capítulo, “O desenvolvimento cultural da criança, mais do que inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um ser cultural” (ib., p. 158). Portanto, essa *conversão* vai depender necessariamente da maneira como ela internalizará os modos humanos de funcionar, tais como a fala, a ação, o pensamento.

Nesse sentido, a inserção da criança na cultura e da cultura na criança será sempre singular, individual, e dependerá das práticas sociais nas quais a criança está inserida, da maneira como o Outro mediou e interagiu com ela, do caminho percorrido nessa conversão, enfim, da história de vida pessoal e social de cada indivíduo (PINO, 2005).

Pino (2005) denomina o caminho de conversão da criança do estado de ser biológico para o de ser cultural como “Mediação semiótica”. Essa mediação opera na criança de acordo com dois casos: 1) como conversor que permite a transposição de planos das funções humanas naturais da criança em funções culturais; e 2) permitindo à criança a apropriação do saber humano que a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com os outros.

Para ilustrar a explicação, Pino (2005, p. 161) apresenta a seguinte figura denominada por ele de estrutura “trifásica” do desenvolvimento cultural da criança.

FIGURA 7 – Esquema da estrutura “trifásica” do desenvolvimento cultural da criança



Fonte: PINO, 2005, p.161

A explicação dessa figura será feita pela citação do próprio Pino que resume nessa estrutura toda a teoria do nascimento cultural da criança.

Ele se inicia no plano cultural das funções biológicas, para terminar no plano cultural das funções simbólicas, após a mediação do Outro que, ao atribuir significações à ação da criança, indica-lhe, mesmo que ela ainda não se dê conta disso, que está sendo incorporada no repertório das funções humanas, as quais conferem às ações finalidades e intencionalidades que podem ser interpretadas pelos outros. (PINO, 2005, p. 161 e 162)

Em outras palavras, Pino (ib., p. 167) explica que o nascimento cultural da criança começa quando ela atribui significação às coisas que a rodeiam e às ações a partir do outro, para quem essas coisas e ações têm significação. De modo que, “no nascimento cultural o Outro é guia e monitor da criança, não um agente de produção da cultura. Esta já existe no plano social e deve passar a existir no plano pessoal.” (ib., p. 168).



### 3.2 A cultural escolar

Ao estudarmos o nascimento cultural na criança, percebemos que o outro tem um papel de mediador cultural, fundamental para que a criança passe pelo processo de *conversão* de ser biológico em ser cultural. Mas, enquanto pesquisadora de narrativas infantis sobre a escola e sobre as experiências vividas nesse espaço, grandes são as provocações que se apresentam para mim sobre a inserção da criança na cultura escolar e da cultura escolar na criança, conduzindo-a no seu processo de *conversão* de criança em aluno(a).

Mas o que seria então a cultura escolar? Fomos a procura deste conceito e encontramos em Barroso (2012, p. 02) princípios teóricos que nos dão o suporte necessário para discutir a cultura na qual a criança é inserida e que nela se insere quando passa a viver parte de seus dias na escola. João Barroso é professor catedrático da Universidade de Lisboa e tem como área de investigação e ensino das Políticas de Educação e Formação. Suas principais obras são “A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores” (2006), “Políticas Educativas e Organização Escolar” (2005) e “Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 1960)”. A escolha do artigo “Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola” (BARROSO, 2012) publicado no acervo digital da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, foi feita por ser um trabalho específico de Barroso que apresenta a discussão da cultura escolar que melhor compõe o referencial teórico da nossa pesquisa e ter sido o trabalho dele de mais fácil acesso para leitura e estudo.

O autor discute a “Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola” a partir da “descrição da gênese e evolução da organização pedagógica do ensino coletivo para mostrar a sua influência na produção de uma ‘cultura da homogeneidade’ própria deste modelo escolar” (BARROSO, 2012, p. 01), fazendo uma perspectiva histórica sobre os modelos de educação adotados nas escolas que levaram para um trabalho coletivo de maneira a homogeneizar o ensino para toda uma classe, sem levar em consideração a maneira individual que cada criança/sujeito aprende.

Para acompanhar a discussão de seu texto, Barroso (2012) utiliza-se então da definição de cultura escolar segundo uma abordagem histórica e sociológica, a partir de três dimensões: a funcionalista, a estruturalista e a interacionista. Estas dimensões se apresentaram para nós não apenas como um aporte teórico de discussão da “cultura da homogeneidade”, mas como um referencial de definição da cultura escolar que nos dará, aqui, suporte teórico para analisarmos nas narrativas das crianças as experiências que elas têm da escola.

Pedimos licença para trazer, na íntegra, o texto escrito por Barroso (2012, p. 02) em que define cada dimensão da cultura escolar, por considerarmos importante a leitura da versão original, mesmo que longa.

\* Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, económico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

\* Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.

\* Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. (BARROSO, 2012, p. 02)

Segundo os estudos de Barroso (2012), a dimensão funcionalista pode ser alvo de muitas críticas pelo fato de restringir a percepção da cultura escolar como transmissora da cultura geral. Nessa dimensão, ela se traduz pelos princípios, finalidade e normas advindos de instâncias exteriores à escola. Forquin (1993) ao reconhecer que a cultura escolar reproduz a cultura externa, adverte que “(...) a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.” (FORQUIN, 1993, p. 15)

Barroso (ib., p. 03) ao estudar o conceito de “cultura escolar” proposto por Dominique Julia (1995) afirma que

(...) estamos em presença de dois elementos constitutivos desta “cultura escolar” as normas e as práticas. Numa perspectiva funcionalista e determinista poderemos dizer que as segundas (as práticas) se limitam a ser uma consequência das primeiras (as normas), e que umas e outras se limitam a ser uma tradução escolar de finalidades sociais gerais. (BARROSO, 2012, p. 03)

Ainda segundo Barroso (ib.), para não restringir a cultura escolar à transmissão da cultura geral que lhe é externa e por reconhecer que a escola produz ela própria uma cultura, muitos autores adotam uma dimensão estruturalista da cultura escolar, embora esta também seja criticada por Barroso (2012), por enquadrar a escola em uma organização pedagógica cuja finalidade é ensinar a todos segundo um mesmo padrão.

A organização pedagógica da escola primária evolui, principalmente a partir do século XVIII, de uma organização sincrética, debilmente acoplada, com

estruturas rudimentares de tipo “unicelular”, para uma organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular que exige que os seus elementos estejam fortemente acoplados (entre si e com os objetivos finais), com o fim de garantir a concentração do plano de estudos, a continuidade na progressão dos alunos, e a unidade da ação educativa. (BARROSO, 2012, p. 08)

Considerando-se as críticas referentes à dimensão estruturalista da cultura escolar, percebemos que é inevitável para a escola do século XXI fugir da organização pedagógica tradicional da qual ela faz parte. Portanto, admitiremos que a dimensão estruturalista da cultura escolar é composta pela *organização pedagógica da escola*, que compõe a *estrutura da escola* e os *planos de estudos*.

Por fim, Barroso (2012, p. 14) nos apresenta a dimensão interacionista da cultura escolar, aquela determinada pela relação dos atores dentro de uma escola específica, pois a escola vem sendo reconhecida com uma autonomia própria para aplicar as políticas educativas, pensar seu próprio sistema de organização pedagógica e uma gestão centrada na própria escola, o que leva a repensar a escola enquanto instituição local, que deve funcionar de uma maneira diferente de outras escolas, inseridas em outros contextos. A dimensão interacionista é discutida a partir da relação dos atores uns com os *outros*, com o *espaço* e com o *saber*.

É a partir do estudo das diferentes dimensões da cultura escolar que Barroso (2012) prefere a utilização do termo “cultura de escola” que “remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a ‘cultura escolar’.” (ib., p. 15)

Ao utilizar o termo “cultura de escola” Barroso (2012) integra em um mesmo conceito as características específicas de cada dimensão da cultura escolar que foram apresentadas aqui. Para o autor,

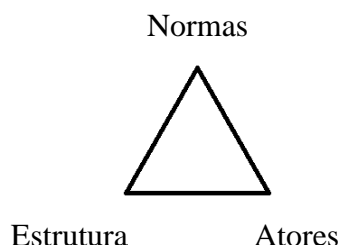
Embora não exista uma definição consensual desta “cultura de escola” e ela dependa da postura teórica dos seus autores, é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc. (BARROSO, 2012, p. 15)

Ao concluir seu texto Barroso (2012) afirma que é preciso ainda ampliar os estudos referentes às dimensões funcionalista, estruturalista e interacionista da cultura escolar a fim de entender melhor suas contribuições para os estudos da escola.

Pensando nessa ampliação dos estudos, analisamos as narrativas das crianças participantes dessa pesquisa a fim de entender o que elas nos dizem sobre a cultura escolar a partir das três dimensões propostas por Barroso (2012).

João Barroso (2012, p. 18) ainda afirma que “os estudos sobre a escola deverão ter em linha de conta as três dimensões essenciais do processo de referencialização da cultura organizacional<sup>5</sup>: as normas, as estruturas e os atores”.

FIGURA 8 – Esquema das três dimensões essenciais do processo de referencialização da cultura organizacional.



Fonte: João Barroso (2012, p. 18)

Por essa figura, podemos perceber que os pontos principais de estudo da organização da escola: as normas, a estrutura e os atores estão relacionados em um triângulo, não necessariamente apresentando algum deles como principal, mas simbolizando que dependem um do outro, estando interligados.

Fazemos uma ligação da Figura 8 com as dimensões da cultura escolar. As Normas referem-se à dimensão funcionalista pelas imposições externas à escola. Como o próprio nome já diz, a Estrutura refere-se à dimensão estruturalista, relativa à organização pedagógica da escola. E por fim, os Atores referem-se à dimensão interacionista e as relações com o outro, com o saber e com os espaços.

As narrativas das 18 crianças participantes da pesquisa nos ajudarão a entender melhor como elas percebem a cultura de escola e como essa cultura influencia o processo de “conversão” de criança em aluno.

### 3.3 A cultura de escola

Pela discussão de cultura escolar feita por Barroso (2012), compreendemos que a primeira dimensão, a funcionalista, se situa num nível *macro* e refere-se a uma cultura externa à escola, aquela imposta e organizada pelos sistemas nacionais de educação, como as políticas públicas, o Ministério de Educação, e as próprias secretarias de educação. A segunda dimensão, a estruturalista, refere-se à estrutura organizacional da própria escola, situada num nível *meso*. Dela fazem parte o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os horários, a grade curricular

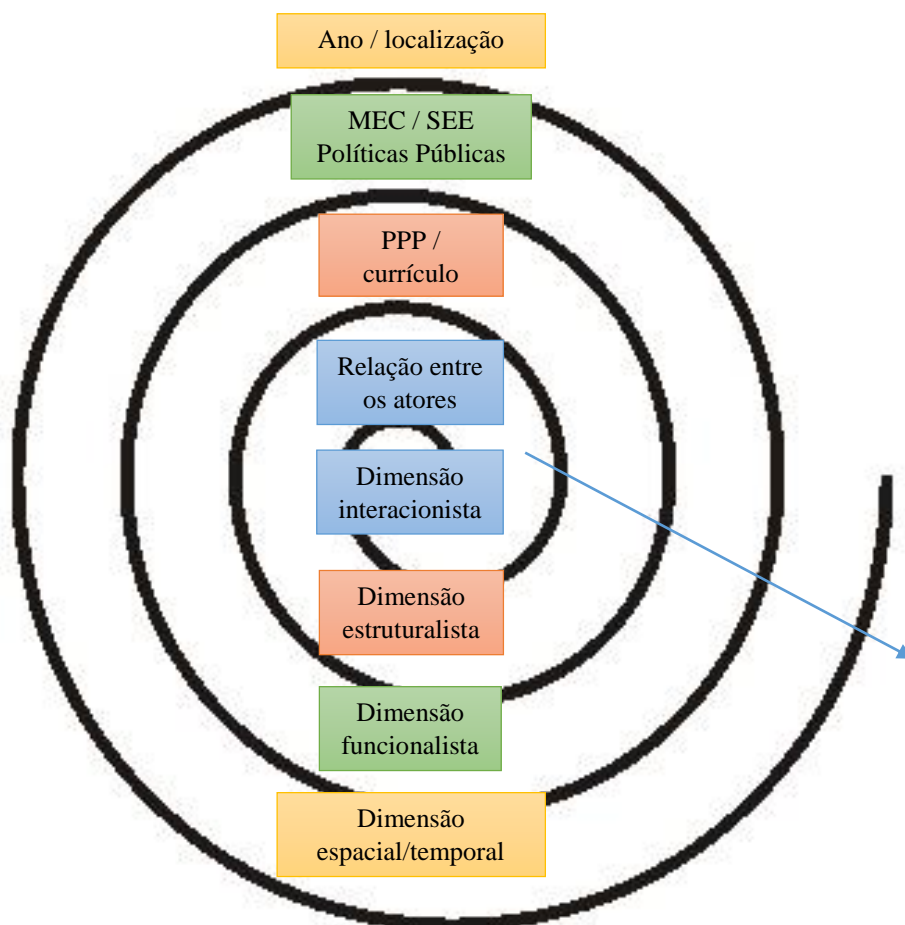
<sup>5</sup> Entendemos como cultura organizacional a interação entre os atores de uma determinada rede de relações que visam a propagação da cultura de um contexto social específico (CARVALHO, 2006, p. 02 e 03).

etc. E por fim, a terceira dimensão, a interacionista, compreende as relações entre os atores que fazem parte da escola, sejam eles crianças, professores, gestores. Essa última dimensão é analisada num nível *micro* e é por ela, e a partir da fala das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, que fazemos o estudo das outras duas dimensões da cultura escolar. Essa cultura própria da escola, composta pelas três dimensões é denominada, por Carvalho (2006) de cultura de escola, que adotamos como denominação no decorrer da pesquisa por ser coerente com nosso objeto de estudo. Essas três dimensões remetem

(...) para a existência, em cada escola, de um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) (CARVALHO, 2006, p.06)

A fim de melhor simbolizar o entrelaçamento das três dimensões e dos diferentes níveis - macro, meso e micro - elaboramos uma espiral na qual eles estão assim representados, conforme se vê na Figura 9.

FIGURA 9 - As três dimensões da cultura de escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Tentamos ilustrar no desenho acima a relação que encontramos entre as três dimensões propostas por Barroso (2012). A utilização da espiral foi escolhida por seu formato possibilitar um contexto de envolvimento de cada dimensão, pois cada uma delas abre-se para outra que, por sua vez nela se insere, elas não estão separadas, dialogam entre si. Esse diálogo representado pela seta que “atravessa” essa espiral confirma o que Carvalho (2006, p. 07) diz: “A educação e o sistema educativo, como fenómenos que assumem grande complexidade, dada a intervenção de diversas variáveis, requerem uma perspetivação e uma postura que contemplem os seus diversos níveis de intervenção”.

Explicando a figura, encontramos no centro da espiral a dimensão interacionista composta pelas relações entre os atores, essas relações podem ser a de aluno-aluno, alunos-professores, professores-gestores, entre tantas outras que podem compor um nível micro da cultura de escola. Numa perspectiva mais ampla, encontramos a dimensão estruturalista, a qual é composta pela maneira como a escola está estruturada, organizada, pelo seu PPP, por seu currículo, pelos seus horários, por seus projetos, entre outros. A última dimensão analisada por Barroso (2012), a dimensão funcionalista, permite afirmar que a cultura da escola é influenciada por uma perspectiva macro, a partir das políticas nacionais de educação, das leis, diretrizes curriculares, dos pareceres do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais etc.

A partir do nosso olhar sobre a cultura de escola e das dimensões de Barroso (2012), achamos prudente acrescentar uma nova dimensão que também incide sobre as outras já discutidas. Denominamos de “dimensão espaço-temporal” e se refere ao contexto sociohistórico da escola a partir de sua situação no espaço e no tempo. Onde se situa a escola? Qual a sua história? Em que ano ela foi estudada? Essa é uma dimensão importante, pois situa a cultura escolar no contexto em que ela está inserida, permitindo uma visualização contextualizada das falas das crianças que estão narrando sobre suas experiências na escola, sobre o seu olhar da cultura de escola, num tempo e espaço específicos.

### **3.4 A criança enquanto aluno**

A criança enquanto sujeito social, ao se inserir, ou ser inserido, na cultura de escola, passa, inevitavelmente, por um processo de *conversão* do ser “criança” para ser “aluno” no contato com suas normas, estruturas e atores. Admitimos como hipótese que se trata de um processo no qual a cultura infantil vai dando espaço à cultura escolar e a criança vai se auto(trans)formando de acordo com essas normas, estruturas e atores ao longo da escolarização.

Flávia Miller Motta (2013), no seu livro *De crianças a alunos: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, atentou para esse processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A autora apresenta resultados de análises das falas das crianças e de suas observações numa pesquisa longitudinal, totalizando três anos de acompanhamento de uma mesma turma durante o último ano da Educação Infantil e os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para esta pesquisa, foi interessante destacar que, na cultura institucional, a disciplina, a avaliação, as tradições, os costumes, acabam por reforçar as crenças e valores ligados à vida social das pessoas que estão na escola. Os estudantes vivem em determinado contexto antes de iniciar sua escolarização e esta sua vida é carregada de artefatos culturais, práticas e significados, recebendo influências da família e do seu meio. Essa configuração prévia dos alunos antes da escola e que continua a ser elaborada de forma paralela ao espaço escolar é o que Pérez Gomez (2001) vai chamar de cultura experiencial: a cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto, o que não se dá de maneira acrítica. (MOTTA, 2013, p. 114 e 115)

Podemos perceber aqui o entrecruzamento de diferentes culturas das quais as crianças participam antes e durante a escolarização, nas quais elas são inseridas e nas quais elas se formam enquanto agentes sociais. Motta define o conceito de “cultura experiencial”, como um entrelaçamento das culturas infantis, com a cultura escolar e a experiência biográfica da criança.

Em sua pesquisa<sup>6</sup> Passeggi et al. (2014) se propõem “a olhar a infância de modo a levar em conta a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências e por essa via trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre as crianças-sujeito” (p. 86)<sup>7</sup>.

As autoras consideram que o ingresso no mundo da escola se torna para a criança a “trajetória de um apagamento”:

É possível perceber que o ambiente educacional, nessas escolas de educação infantil (pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental), nas quais observamos o cuidado em garantir às crianças espaços de brincadeiras e de aprendizagens, o processo de enculturação no universo escolar está marcado, para elas, por um duplo deslocamento, que implica uma série de acontecimentos, dentro dos quais precisam aprender a se situar: o primeiro é o deslocamento da necessidade de brincar para a necessidade de estudar. O

<sup>6</sup> “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”, Passeggi et al. (2014)

<sup>7</sup> Para isso, as pesquisadoras se propuseram a realizar a pesquisa em diferentes escolas do cenário brasileiro (escolas de aplicação, escolas públicas, escolas indígenas) com crianças na faixa etária de 04 a 10 anos de idade, que participaram de rodas de conversa distribuídas em grupos de acordo com suas idades (grupo 1- quatro a cinco anos; grupo 2- cinco a seis anos; grupo 3- sete a oito anos; grupo 4- nove a dez anos). As rodas eram compostas por grupos três a cinco crianças. Nessas rodas as crianças contavam para um pequeno alienígena suas experiências na escola “O alienígena desempenhava assim a função de mediador da construção narrativa, permitindo maior familiarização da criança com o pesquisador, que tenta se aproximar do universo infantil e das crianças respeitando as diferenças entre eles” (ib., p. 91).

segundo decorre do primeiro: a sobreposição do estatuto de aluno (a), ao de criança. O que faz dessa trajetória um processo gradual de apagamento progressivo da brincadeira na escola e em seguida em suas vidas. (PASSEGGI et al. 2014, p. 94)

Pino (2005), em seus estudos sobre as pistas deixadas por Vigotski (1997), nos faz compreender o processo de inserção da criança na cultura. A criança já faz parte da cultura antes mesmo de nascer produz cultura e é produzida por ela por ser um ser social, que se relaciona com os outros e com o meio do qual faz parte. Ao serem inseridas na escola as crianças vivenciam um processo de apropriação da cultura escolar no qual a cultura infantil dá lugar as normas, finalidades, estruturas da organização pedagógica e especificidades presentes no cotidiano da escola. As crianças, enquanto ser cultural, apropriam-se do sistema escolar refletindo sobre esse processo e suas narrativas nos faz compreender como esse processo é vivido por elas. Motta (2012) conclui sua pesquisa afirmando:

Acredito que algumas consequências decorram dos achados da pesquisa; dentre elas a necessidade de aprofundar as investigações sobre as culturas infantis dentro da escola formal. A sociologia da infância, ao realizar a maior parte de suas pesquisas na Educação Infantil deixa de legitimar a principal questão posta aqui: crianças continuam sendo crianças após o ingresso na escola. A dúvida sobre os limites da infância não pode obscurecer o fato de que, mesmo no interior da sociologia escolar, há um importante aspecto a ser visto: 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. (p. 175)

O novo conceito apresentado por Motta de grupo geracional nos faz pensar nas crianças enquanto pertencentes a sociedade e cujas características são mudadas nas diferentes gerações. A criança da década de 20 era completamente diferente da criança do século XXI. As gerações mudam com o tempo e com as mudanças das sociedades assim como as crianças.

Concordando com o que nos diz Motta, apresentaremos no próximo capítulo a metodologia do nosso trabalho de pesquisa que muito se aproxima do que a autora afirma sobre as crianças como grupo geracional.



#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO



“Ciranda II”, Ivan Cruz (2005)

**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-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana.**

(Solange Jobim e Souza e Lucia Rabello de Castro, 2008)

Agora seguimos nossa travessia, apresentando o percurso metodológico, ou seja a maneira como nossa pesquisa foi realizada. A obra de Ivan Cruz “Ciranda II” (2005) foi escolhida por retratar, por um lado, a brincadeira de roda de crianças que muito nos fala da singularidade da cultura infantil, e por outro lado, porque utilizamos as rodas de conversa para conversar com as crianças em nossa pesquisa.

## **4.1 A realização da pesquisa**

A apresentação de nosso percurso de pesquisa está dividida nos seguintes subitens: o cenário de investigação, os participantes da pesquisa, a constituição dos dados, o protocolo e do roteiro para as rodas de conversa.

### **4.1.1 Cenário de investigação**

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Natal - RN, cujo nome foi aqui preservado. Participaram da pesquisa todas as 18 (dezoito) crianças que cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, no ano de 2014, durante o primeiro semestre. Na escola, funcionam seis salas de aula, nos turnos matutino e vespertino, das quais: uma para a Educação Infantil e cinco para as turmas do primeiro ao quinto ano. Foram utilizados os seguintes critérios para escolha dessa escola:

- 1) por apresentar uma abertura às pesquisas acadêmicas, já conhecida pela pesquisadora;
- 2) por se tratar de uma escola de ensino laico e público e por acolher crianças da Educação infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A escola funciona desde o ano de 1979, tem uma área total de 3.150,72 m<sup>2</sup> e tem um espaço construído no total de 1.189,89 m<sup>2</sup>. Além das seis salas de aulas, tem uma quadra esportiva, um parquinho com três espaço de brinquedos, dois de madeira e um de cimento, um refeitório, uma biblioteca, uma sala de informática com 10 computadores, uma cozinha, uma secretaria que funciona como sala de professores e direção, dois banheiros para as crianças (um feminino e um masculino) e um banheiro para os professores e funcionários, uma sala pequena acoplada ao refeitório, onde funciona a oficina de letramento do programa Mais Educação<sup>8</sup>.

Segundo o PPP da instituição, acredita-se que é preciso espaço para brincar, correr e se movimentar das crianças.

---

<sup>8</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. (Fonte: Portal MEC).

Sabemos que a escola tem por obrigação oferecer aos alunos do Ensino Fundamental uma estrutura física que lhes permita uma total liberdade de movimento e entretenimento com espaços para danças, esportes, brincadeiras e outros. Pois é tarefa da escola garantir o acesso do aluno às práticas de todo e qualquer tipo de cultura, principalmente a corporal. (PPP, 2011, p. 11)

As salas do primeiro ano e da turma de Educação Infantil têm um banheiro com louça sanitária adequada para o tamanho das crianças. Antes da implantação das Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06 as duas salas serviam para as turmas da Educação Infantil, uma com crianças de quatro a cinco anos e a outra com as crianças de seis. Depois da implantação dessas leis, e partir do ano de 2013, a nova direção da escola organizou a turma da Educação Infantil matutina apenas com as crianças de quatro anos e a vespertina com crianças de cinco, com o objetivo de facilitar o trabalho pedagógico das professoras.

Pela leitura do Projeto Político Pedagógico da instituição, observamos uma escola preocupada com a criança, com a formação do professor, com uma organização eficiente do ponto de vista administrativo, financeiro e pedagógico, zelando pelo cumprimento dos objetivos dos conteúdos programáticos e dos eixos temáticos. A escola apresenta como objetivo geral:

- ❖ Desenvolver um trabalho coletivo que proporcione ao aluno uma educação de qualidade, respeitando às diferenças individuais, dando-lhe condições de adquirir conhecimentos úteis a sua vida e exercer verdadeiramente a sua cidadania. (PPP, 2011, p.24)

A escola também apresenta em seu Projeto Político Pedagógico uma discussão referente a implantação das Leis nº 11.114 e nº 11.274.

Como todos sabem, vivemos uma nova realidade com relação à organização do Ensino Fundamental. Esse nível de ensino que era de oito anos, passou a ser de nove anos, com a criança iniciando na escola aos seis anos de idade. Essa nova realidade não está sendo fácil de ser incorporada, de ser internalizada. Os professores não compreendem porque uma criança que tem idade de estar na Educação Infantil, pertence ao Ensino Fundamental. Dessa forma, fica o impasse: o que estudar? Como fazer o trabalho com crianças dessa idade? (PPP, 2011, p. 6)

Essa discussão encontra-se na justificativa do documento e apresenta-se como questionamento para ser discutido nas outras sessões do PPP, tais como: fundamentação teórica, ensino aprendizagem, leitura e escrita, Educação Infantil, Ensino Fundamental, criança de seis anos no Ensino Fundamental, concepção de criança, desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ampliação das relações sociais, educação inclusiva, procedimentos teórico-metodológicos, elementos metodológicos, composição curricular, eixos temáticos de cada ano

divididos por bimestre e por disciplinas, avaliação, programa de formação continuada e as formas de integração da família com a escola.

Um documento como o PPP da escola que apresenta os objetivos, justificativas e metodologia de funcionamento da mesma precisa estar articulado com os interesses e necessidades infantis, afinal é a partir da preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança que escola deve estar encaminha os seus esforços de trabalho.

#### **4.1.2 Constituição dos dados da pesquisa**

Os dados foram empíricos foram recolhidos mediante três instrumentos:

- A observação da sala de aula e da escola;
- Diário de campo da pesquisadora;
- Rodas de conversa.

A observação da turma foi realizada duas a três vezes por semana, desde o primeiro dia do ano letivo de 2014. Foram necessários alguns encontros para que a turma se familiarizasse com nossa presença, principalmente, durante as primeiras semanas dos meses de fevereiro e março. O registro desses momentos de observação foi feito mediante anotações em nosso diário de campo, no qual enfatizamos momentos espontâneos das crianças e de suas falas, ações, brincadeiras e de nossa participação nas aulas que contribuíram para as questões de pesquisa.

O método de observação é uma técnica adotada para a coleta de dados de uma pesquisa, mediante o uso criterioso dos sentidos (ver e ouvir). [...] Observar é examinar, de forma minuciosa, metódica e atenta, um fenômeno, objeto da pesquisa a fim de analisá-lo em profundidade. (CÁS, 2008, p. 123, 124)

Ao escrever sobre as questões teórico-metodológicas da *pesquisa com crianças*, as autoras Juliana Silva, Silvia Barbosa e Sonia Kramer (2008) também enfatizam como primordial a observação das crianças em seu ambiente e não uma observação longínqua. De modo que ela se realizou de forma interativa, respeitando o lugar da criança de modo a estar atento aos dados que possam surgir. Para essas autoras, é essencial que na pesquisa com crianças, como um campo das ciências sociais, a criança seja ouvida e observada atentamente.

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Esse aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (SILVA; BARBOSA e KRAMER, 2008, p. 86)

Sobre o diário de campo do pesquisador nos baseamos em Wright Mills (1980, p. 212), que sugere que cada pesquisador deve organizar um arquivo denominado diário. Esse diário

Estimulará a captura dos “pensamentos marginais”: várias ideias que possam ser subprodutos da vida diária, trechos de conversa ouvidos na rua ou, ainda, sonhos. Uma vez anotados, podem levar a um raciocínio mais sistemático, bem como emprestam uma relevância intelectual com a experiência mais direta. (MILLS, 1980, P. 212)

No diário de campo adotado por nós, foram registrados os momentos espontâneos das crianças em sala, nossos questionamentos de pesquisa, dificuldades e conquistas durante as observações e também durante as rodas de conversa.

As rodas de conversa foram gravadas em vídeo a fim de facilitar a transcrição das falas e a análise dos dados. Elas foram realizadas em grupos de 3 ou 4 crianças para possibilitar melhor as discussões sobre a temática. Durante as rodas, foi feito um esforço para que houvesse “(...) um espírito de horizontalidade e que a interação fluísse com naturalidade para que a todos pudessem ser ouvidos” (PASSEGGI, et al., 2014, p. 22), para isso a pouca quantidade de crianças foi fundamental. Ainda segundo as autoras (*ibidem*),

A ideia de roda de conversa nos remete aqui às brincadeiras de roda infantis, às cirandas, e à ludicidade inerente às crianças. Nas rodas de conversa, queríamos assim recuperar o espírito das “Cirandas”, nas quais as crianças se juntam para cantar, seguindo um ritmo que lhes é próprio, suas próprias cadências com um objetivo comum: “estar junto” de um modo em que todas brincam, aprendem, se divertem e partilham desejos, quereres e fazeres. (ib.)

O respeito à criança, à sua singularidade, à sua voz e à sua participação voluntária nas rodas de conversa foi o princípio que guiou a realização desses momentos de interação pesquisadora-criança. Para Furlanetto (2014, p. 162), as rodas propiciam também “(...) a naturalidade, a espontaneidade e a possibilidade de desenvolvimento do imaginário da criança”.

As rodas de conversa compreendiam três momentos: 1) a apresentação do pequeno alienígena para o grupo; 2) a interação com as crianças para que narrem sobre suas experiências na escola e em particular no primeiro ano do Ensino Fundamental; nesse segundo momento as crianças enviam mensagens para o Aliem, na filmagem que elas faziam umas das outras ou mandam um recado diretamente para a câmera; 3) no último momento as crianças são convidadas a mandarem um desenho com uma mensagem para as crianças alienígenas do planeta do Aliem.

### 4.1.3 Protocolo de pesquisa

FIGURA 11 – Foto do Aliem. O pequeno alienígena



Fonte: acervo da pesquisadora

As rodas de conversa foram organizadas em função da presença de um pequeno alienígena (figura 13), “que atendia” pelo nome de Aliem, vindo de um planeta onde não tinha escolas. Por essa razão desejava saber como era a escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. O personagem do alienígena representa um mediador lúdico entre o pesquisador e as crianças participantes.

A partir dos estudos de Delgado e Muller (2008) sobre as metodologias da pesquisa com crianças, podemos justificar a importância da utilização do personagem em nossas rodas de conversa.

Na questão de metodologias investigativas com crianças em que se busca a voz destas a partir do consentimento informado, é necessário que se utilize métodos compatíveis com esta participação, como um adulto que se coloca ao nível da criança (desenhos, textos livres, diários). Como não é possível despir-se de seus conhecimentos e interpretações, resta tentar olhar a partir de um ponto de vista exterior, com metodologias que possibilitem encontrar vários modos de expressão, não somente a visão dos adultos. (DELGADO e MULLER, p. 148 e 149).

A ludicidade está presente durante todo o momento das rodas de conversa. As crianças interagem com o Aliem de maneira natural. O pequeno alienígena ocupa o lugar de mediador entre o pesquisador adulto e a criança. O Aliem ajuda as crianças participantes da roda de conversa a: expressar-se livremente sobre como vivenciam a cultura de escola no primeiro ano do Ensino Fundamental; manifestar sua percepção sobre suas experiências na escola; considerar os espaços de ludicidade; elaborar projeções futuras, ente outros.

Nas pesquisas que têm como foco de produção e de análises dos dados as narrativas com crianças, é necessário propiciar a elas um espaço lúdico em que sejam oferecidas ferramentas semióticas (contos, desenhos, brinquedos) através das quais a criança possa se expressar, pensar sobre si mesma e/ou sobre o mundo, enfim narrar. (CONTI, PASSEGGI, 2014, p. 149)

Este protocolo foi adaptado do modelo utilizado no projeto de pesquisa “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”<sup>9</sup>, vinculado a um projeto internacional, conforme se lê no artigo de Passeggi e demais autoras participantes da pesquisa.

A pesquisa desenvolveu-se em cooperação com a Professora Martine Lani-Bayle da Université de Nantes, que coordena o Projeto internacional “Racontar l’école en cours de scolarisation”, do qual participam outros pesquisadores europeus, trabalhando nesse projeto, seja por seus vínculos com a pesquisa com crianças, seja por seus laços com as narrativas como forma de conhecimento do humano. (PASSEGGI, et al, 2014, p. 14)

De acordo com o Relatório final da pesquisa, o total de participantes que participaram da equipe técnica, entre coordenadores, professores acadêmicos, pós-graduandos de mestrado e doutorado e também graduandos, era de trinta e um pesquisadores. Esse dado intensifica a relevância da nossa pesquisa enquanto peça de um projeto internacional de pesquisa (auto)biográfica em educação, especificamente, com as narrativas de crianças. No mesmo Relatório, Passeggi et al. (2014b, p. 42) discutem os resultados desse protocolo para pesquisa, afirmando que ele respondia aos seguintes objetivos:

- a) o desejo de provocar o distanciamento necessário entre a criança e a entrevistado;
- b) convocar o imaginário infantil e a ludicidade, permitindo uma maior espontaneidade nas rodas de conversa;
- c) promover de modo natural a reflexão crítica da criança face à necessidade de negociações culturais com o Aliem (um pequeno extraterrestre) e a entrevistadora. (PASSEGGI et al, 2014b, p. 42)

#### **4.1.4 Participantes da pesquisa**

Com o propósito de não exclusão das crianças e de envolver a turma na pesquisa, todos os alunos da turma participaram da entrevista com a pesquisadora. Utilizamos com o único

---

<sup>9</sup> A pesquisa coordenada pela professora Dra. Maria da Conceição Passeggi, foi desenvolvido por seis pesquisadoras em seis diferentes regiões do país que estudam as narrativas das crianças sobre a escola. As pesquisadoras colaboradoras e as suas respectivas universidades participantes são: Maria da Conceição Passeggi - PPGEd-Universidade Federal do Rio Grande do Norte|UFRN, (coordenadora); Ecleide Cunico Furlanetto - Universidade Cidade de São Paulo|UNICID (vice coordenadora); Marineide de Oliveira Gomes - Universidade Federal de São Paulo|UNIFESP; Iduina Mont’Alverne Braun Chaves - Universidade Federal Fluminense|UFF; Luciane De Conti Universidade Federal de Pernambuco|UFPE e Universidade Federal do Rio Grande do Sul|UFRGS; Gilvete de Lima Gabriel - Universidade Federal de Roraima|UFRR

critério de seleção as crianças que devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente preenchido e com a autorização dos pais para sua participação<sup>10</sup>.

Todas as crianças receberam o documento (anexo A), explicando os passos da pesquisa. Pedimos que levassem para seus pais, que após a leitura e eventual concordância devolvessem preenchido e assinado por eles (ou por seus responsáveis) que aceitassem os termos. Durante a semana, as crianças que traziam os termos preenchidos e iam participando das rodas de conversa e sendo escolhidas pela pesquisadora de maneira aleatória. Das vinte e duas crianças matriculadas na turma do primeiro ano do turno vespertino da escola, dezoito tiveram autorização dos pais para participarem da pesquisa.

As rodas de conversa foram realizadas durante quatro dias, sempre após o intervalo, por orientação da direção, já que no início da tarde os espaços extras da escola eram utilizados pelas crianças do turno matutino que participam a tarde das oficinas do Mais Educação.

As dezoito crianças foram divididas em cinco rodas de conversa das quais participavam entre três e quatro crianças. Apenas duas rodas foram realizadas no mesmo dia. Abaixo seguem algumas tabelas com a organização dos participantes. Os nomes das crianças foram trocados para preservar sua identidade.

QUADRO 2 - Participantes da primeira roda de conversa

Primeira roda 31/03/2014		
Duração: 25min51s		
Nome da criança	Idade	Perfil
<b>Felipe</b>	5 anos e 10 meses	Todos frequentaram a Educação Infantil (EI) e tiveram uma participação de maneira ativa durante a roda de conversa.
<b>Renato</b>	6 anos e 6 meses	
<b>Luana</b>	6 anos e 9 meses	
<b>Tiago</b>	6 anos	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados da pesquisa

QUADRO 3 - Participantes da segunda roda de conversa

Segunda roda 01/04/2014		
Duração: 24min02s		
Nome da criança	Idade	Perfil
<b>Rafaela</b>	6 anos e 1 mês	

<sup>10</sup> Esta pesquisa foi desenvolvida como parte da pesquisa coordenada pela Dra. Maria da Conceição Passeggi, financiada pelo Edital de Ciências humanas no CNPQ: "Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?" Parecer do Comitê de ética: nº 168.818, data da relatoria: 23/11/2012.



<b>Gina</b>	5 anos e 10 meses	Foram alunos da EI na mesma escola e tiveram uma participação intensa durante a roda de conversa.
<b>Augusto</b>	6 anos e 2 meses	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados da pesquisa

QUADRO 4 - Participantes da terceira roda de conversa

<b>Terceira roda 01/04/2014</b>		
<b>Duração: 17min37s</b>		
<b>Nome da criança</b>	<b>Idade</b>	<b>Perfil</b>
<b>Catarina</b>	6 anos e 1 mês	Foram alunos da EI na mesma escola. Enquanto Catarina teve uma participação mais intensa durante a roda, Sara e Renan falaram pouco.
<b>Sara</b>	6 anos	
<b>Renan</b>	6 anos e 3 meses	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados da pesquisa

QUADRO 5 - Participantes da quarta roda de conversa

<b>Quarta roda 02/04/2014</b>		
<b>Duração: 25m51s</b>		
<b>Nome da criança</b>	<b>Idade</b>	<b>Perfil</b>
<b>Natan</b>	6 anos e 9 meses	Todos frequentaram turmas da EI e tiveram uma participação ativa durante a roda de conversa, com exceção de Karla que falou menos do que os outros.
<b>Miguel</b>	6 anos e 1 mês	
<b>Ester</b>	6 anos e 5 meses	
<b>Karla</b>	6 anos	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados da pesquisa

QUADRO 6 - Participantes da quinta roda de conversa

<b>Quinta roda 03/04/2014</b>		
<b>Duração: 27min28s</b>		
<b>Nome da criança</b>	<b>Idade</b>	<b>Perfil</b>
<b>Ariana</b>	6 anos	Foram alunos da EI na mesma escola com exceção de Ariana que chegou no mês anterior à escola. As crianças participaram ativamente durante a roda de conversa, apenas Júlio interagiu pouco.
<b>Amanda</b>	6 anos e 1 mês	
<b>Pedro</b>	6 anos e 1 mês	
<b>Júlio</b>	6 anos e 10 meses	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados da pesquisa

A primeira roda de conversa aconteceu na biblioteca (figura 12). Colocamos dois tatames de judô no chão e as crianças puderam sentar da maneira mais confortável que quisessem. Em alguns momentos, elas se levantavam para brincar nos outros tatames que

estavam empilhados, mas quando o Aliem foi apresentado, elas ficaram curiosas e interagiram bem com o personagem.

FIGURA 12 – Foto da biblioteca da escola



Fonte: acervo da pesquisadora

No outro dia, a biblioteca estava sendo usada para guardar as fardas que haviam chegado não deixando espaço para as rodas de conversa se realizarem ali. Fizemos então, na sala das oficinas do programa “Mais Educação” (figura 13). As crianças da segunda roda de conversa sentaram em cadeiras e interagiram muito com o Aliem, se envolveram bem na brincadeira lúdica que a roda com o personagem proporcionou.

FIGURA 13 – Foto da sala do Mais Educação



Fonte: acervo da pesquisadora

A terceira roda de conversa, realizada no mesmo dia, aconteceu no mesmo espaço. Mas diferentemente da roda anterior, as crianças estavam muito tímidas e pouco interagiam entre si e com o Aliem. Apenas Catarina teve uma participação mais colaborativa com a pesquisadora.

Na penúltima roda de conversa, as crianças interagiram muito bem com o Aliem na dinâmica da conversa, completando constantemente as falas dos colegas, brincando com o boneco e conversando diretamente com ele. Essa roda foi realizada na biblioteca mas com as crianças sentadas em cadeiras ao redor de uma mesa. Observamos que houve uma concentração

maior quando estávamos sentada com eles em cadeiras do que quando nos sentamos nos tatames, como ocorreu na primeira roda.

A quinta e última roda de conversa também ocorreu na biblioteca com as crianças sentadas nas cadeiras ao redor da mesa, como a anterior. As crianças também interagiram bem ao proposto na roda de conversa, falaram diretamente com o Aliem, completavam as falas uma das outras, e respondiam bem ao que era questionado. Apenas uma criança, o Júlio, não falou muito. Entendemos que as rodas atingiram os objetivos propostos, ocorreram bem e as narrativas que surgiram foram bastante esclarecedoras para melhor nos acercarmos do olhar da criança que nos falam de suas experiências no Ensino Fundamental.

#### 4.1.5 Roteiro para as rodas de conversa:

Durante as rodas de conversa, a pesquisadora e as crianças sentavam-se em círculo, no chão ou nas cadeiras, antes de iniciar a conversa com as crianças. Explicava o motivo por que elas tinham sido escolhidas para estarem ali e de que iriam falar. O Aliem era então apresentado, numa situação de “faz de conta” e as crianças começavam a interagir com ele e a pesquisadora. No final enviavam diretamente mensagens que eram filmados em vídeo pelos outros colegas. Também enviaram desenhos para as pequenos alienígenas do planeta do Aliem.

O roteiro que foi seguido para a entrevista se baseou na seguinte narrativa

*“Este é o pequeno Aliem, ele vem de outro planeta muito longe daqui. Vocês o conhecem? No planeta onde ele mora não tem escolas como essa. Então, ele quer saber como é a escola, para que ela serve, o que a gente faz nela, qual o ano que você estuda, se cada ano da escola é sempre igual, se muda alguma coisa de uma turma pra outra... Enfim, ele queria que vocês contassem a ele tudo o que fazem aqui, o que já fizeram, o que não fazem mais, o que gostariam de fazer. Você pode conversar com ele e contar tudo o que quiser que ele está doido para saber*

A partir daí as crianças ficaram livres para se manifestar, mas tivemos em mente a possibilidade de conduzir a conversa com questões do tipo:

- Ele quer saber como é o dia de vocês aqui na escola.
- Vocês gostam de estudar aqui na escola?
- Faz muito tempo que vocês vêm para essa escola?
- Você já frequentou outra escola? Ou outra sala de aula? Como era lá?

- O que você mais gosta aqui no primeiro ano?
- E o que vocês menos gostam de fazer?
- Você está fazendo alguma coisa nova?

## 4.2 Análise dos dados

A análise dos dados apresenta-se para muitos pesquisadores como um ponto sensível na pesquisa qualitativa em educação. A dificuldade está em encontrar uma análise que atenda às necessidades interpretativas da pesquisa proposta.

Ao trabalhar com narrativas e principalmente com narrativas infantis, temos que ter o cuidado de respeitar a fala das crianças, de não ferir sua interpretação para nos aproximarmos do sentido que elas atribuem a suas experiências.

Com o objetivo de utilizar a metodologia que melhor se dá suporte para nosso trabalho encontramos a *análise temática* proposta por Poirier, Clapier-Vallandon e Raybaut (1996, p. 215)

Para o senso clássico, o tema é uma categoria semântica, isto é o objeto do discurso. A *análise temática*, procura metodicamente as unidades do significado para intermediar as propostas mantidas pelo narrador, relativas aos temas. A *análise temática*, há muito tempo, era considerada como uma análise qualitativa oposta à análise quantitativa, considerada como mais científica. A psicologia-crítica literária retoma o termo de análise temática, que encontra atualmente o direito de cidadania nas Ciências Humanas.<sup>11</sup> (Tradução e grifos nossos)

Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 107), a *análise temática* é classificada como um referencial de codificação, e segue os seguintes procedimentos, a partir de uma técnica de redução do texto.

As unidades do texto são progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de série de paráfrases. Primeiro, passagens inteiras, ou parágrafos, são parafraseados em sentenças sintéticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em algumas palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalização e condensação de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave. (ib.)

O quadro abaixo sintetiza os três passos propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002).

---

<sup>11</sup> Texto original “Au sens classique, le thème est une catégorie sémantique, c’est l’objet du discours. L’analyse thématique recherche méthodiquement les unités de sens par l’intermédiaire des propôs tenus par le narrateur, relativement à des thèmes. L’analyse thématique a longtemps été considérée comme une analyse qualitative opposée à l’analyse quantitative considérée comme plus scientifique. La psycho-critique littéraire a repris le terme d’analyse thématique, qui retrouve le droit de cité em Sciences Humaines”

QUADRO 7 – Interpretação do método de análise temática proposto por Jovchelovitch e Bauer (2002)

Texto	1ª redução	2ª redução
Transcrição integral	Sentenças sintéticas	Palavras-chave

Fonte: elaborado pela autora

Nos baseamos no processo de redução do texto proposto por Jovchelovitch e Bauer (2002) para organizar melhor nossa análise dos dados. Nosso primeiro passo foi, portanto, a transcrição integral de cada uma das rodas de conversa. Como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2002), “A transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apresentação do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele possui um fluxo de ideias para interpretar o texto” (ib., p. 106). Colocamos, então, na primeira coluna, a transcrição integral de uma roda de conversa. Como segundo passo, fizemos várias leituras do texto integral e fomos pintando em diferentes cores as narrativas das crianças que nos remetiam a uma das três dimensões da cultura de escola de Barroso (2012), de cor verde destacamos as narrativas referentes a dimensão funcionalista, de azul destacamos as narrativas referentes a dimensão estruturalista e de amarelo as narrativas das crianças referentes a dimensão interacionista, procedendo à primeira redução do texto com sentenças sintéticas. Uma vez realizado esse procedimento, relemos várias vezes as frases que se encontravam na segunda coluna e passamos ao terceiro passo, reduzindo essas sentenças em palavras-chave específicas de cada dimensão que se apresentaram para nós como as categorias das análises dos dados.

A nossa postura no momento da análise dos dados inspirou-se nas palavras do sociólogo Charles Wright Mills (1980) que nos fala “Do artesanato intelectual” em seu livro “A imaginação Sociológica”. Para o autor, deve-se

(...) aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente. Nesse sentido, o artesanato é o centro de si mesmo, e o estudante está pessoalmente envolvido em todo o produto intelectual de que se ocupe. (...) Como cientista social, ele terá de controlar essa interinfluência bastante complexa, saber o que experimenta e isolá-lo; somente dessa forma pode esperar usá-la como guia e prova de suas reflexões, e no processo se modelará como artesão intelectual. (MILLS, 1980, p. 212)

Como artesã intelectual, procuramos aprender a usar a nossa experiência de vida. As leituras e releituras dos dados nos permitiram refletir sobre as nossas vivências na escola, nossos contatos com as crianças e a rever com o olhar da criança o que tínhamos experienciado com elas. Para nos distanciarmos de nossas primeiras impressões, fomos entrelaçando os conhecimentos que íamos depreendendo da análise com o referencial teórico estudado sobre a

temática da pesquisa. Aos poucos fomos compondo os eixos e categorias depreendidos mediante as reduções que íamos fazendo das falas das crianças.

Seguindo o proposto por Mills (1980) e respondendo aos questionamentos dos leitores que se perguntam como foi feita a análise a ponto de se tornar relevante, fomos definindo nossa postura ao analisar os dados a partir das sete formas de estimular a imaginação sociológica:

- 1) *Redisposição dos arquivos de maneira despreocupada.* A análise foi feita sem seguir uma norma já pré-estabelecida, ou mecânica. Estávamos abertos a disposições improváveis que pudessem aparecer. Este é um exercício de convite a imaginação.
- 2) *Tomar uma atitude lúdica para liberar a imaginação.* As narrativas uma vez transcritas foram analisadas e as frases que continham alguma relação entre si eram pintadas com cores diferentes para dar um destaque e estimular a composição dos eixos e das categorias.
- 3) *Criar uma classificação fora do habitual.* A partir desse ponto fizemos esboços gráficos das possíveis classificações que os dados nos apresentavam, foram tabelas, e outras estruturas que cujos desenhos nos mostraram a pensar com mais clareza e escrever com mais objetividade.
- 4) *Considerar os extremos de diversos pontos de vista* a fim de pensar as diferentes ideias para mesmo objeto de estudo. Para isso relacionamos os dados encontrados com teorias da psicologia, sociologia, antropologia etc.
- 5) *Entender o contexto dos dados fazendo indagações para sua proporção.* Essa característica foi mais usada para criarmos questões que gerassem dúvidas e a fim de comprovarmos aquilo que estávamos afirmando das análises das narrativas.
- 6) *Obter uma percepção comparada do material.* Como o objetivo geral da pesquisa é observar a transição da cultura de escola na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, procuramos estabelecer paralelos entre o que as crianças diziam sobre suas experiências no primeiro ano do Ensino Fundamental e o que lembravam o do que vivenciaram, nos anos anteriores, nas turmas de Educação Infantil.
- 7) *Proceder a escrita da dissertação.*

A partir desses pontos podemos organizar nosso trabalho pelo conceito desenvolvido pelo autor de imaginação sociológica, pelo fato de que ela

também pode ser cultivada; ela dificilmente ocorre sem um grande volume de trabalho, que com frequência é de rotina. (...) Mas temos que nos apegar a imagens e noções vagas, se forem nossas, e devemos desenvolvê-las. Pois quase sempre as ideias originais se apresentam assim, inicialmente. (MILLS, 1980, p. 227 e 228)

Ao organizarmos a análise dos dados a partir da ideia de imaginação sociológica desenvolvida por Mills, pudemos estruturar nosso trabalho de maneira mais criativa e mais nossa. Depreendemos os eixos e categorias procurando identificar semelhanças e divergências nas falas das crianças e assim fomos compondo respostas aos nossos questionamentos iniciais.

**5. O QUE CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE A TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL NA CULTURA DE ESCOLA**



**“Amarelinha e boneca”, Ivan Cruz**

**“Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceites e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais”**

**(Silvia Helena Vieira Cruz, 2008)**



Já um pouco cansados, mas não desanimados, chegamos ao ponto mais estimulante da nossa travessia! Já começamos a ver o outro lado, pois a nossa jornada segue para as últimas páginas. Chegamos agora ao capítulo final, o capítulo das análises dos dados. Que maravilha! Finalmente, poder falar do que as crianças nos contaram!

Ilustramos este capítulo com o quadro de Ivan Cruz “Amarelinha e boneca”. Nessa tela vemos duas crianças. Uma criança brinca de amarelinha e a outra de boneca. A brincadeira de amarelinha simboliza aqui as etapas [1, 2, 2, 3, 4 ...] que ela deve atravessar, para, no final do jogo, ser recompensada: chegar ao Céu. Trata-se, simbolicamente, do esforço a ser feito, das dificuldades que deve superar para seguir em frente em sua jornada escolar. Atrás dela, a outra menina brinca com uma boneca. Simbolicamente, ela representa a criança que frequenta a sala da Educação Infantil. A boneca seria aqui um dos traços mais marcantes da cultura infantil. Na escola, essas duas crianças interagem. Cada uma vê a outra, seja como o que já foi, seja como o que logo será. Entenderemos melhor essa relação na leitura do capítulo. Boa travessia!

## 5.1 Criando esquemas de categorização de dados

Analizamos as narrativas das crianças<sup>12</sup> participantes da nossa pesquisa a partir da noção de *análise temática* que encontramos nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002), e de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1996). Ao nos debruçarmos sobre a transcrição das narrativas, refletimos sobre a interpretação que as crianças fazem da cultura de escola a partir das três dimensões propostas por Barroso (2012): funcionalista, estruturalista e interacionista. Nessas leituras e releituras, adotamos a postura do “artesão intelectual” proposta por Mills (1980). Postura essa que nos possibilitou uma melhor visualização e leitura dos dados para classificá-los segundo as três dimensões da cultura de escola e que se tornaram os três grandes eixos em torno dos quais se organiza a fala das crianças. Com base nesses eixos, organizamos as narrativas<sup>13</sup> sob a forma dos seguintes quadros que reúnem os eixos que serão trabalhados nas nossas análises.

<sup>12</sup> As narrativas estão disponíveis no Banco de dados do Projeto “Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância?”

<sup>13</sup> A pesquisadora está representada nessas narrativas pela letra “E”, as outras letras representam a inicial dos nomes fictícios das crianças participantes.

QUADRO 8: Eixos que emergem das análises

	Funcionalista	Estruturalista	Interacionista
1ª roda	<p>R: tem que ficar quieto e se comportar e fazer a tarefa.</p> <p>T: aqui na escola temos que estudar bem. Respeitar a professora, fazer as tarefas que estão anotadas no quadro.</p> <p>R: você tem que estudar e aprender, escrever muito e falar muito (risadas). Para ficar inteligente</p> <p>F: é. Ele [o Aliem] disse “porque que existe prova?” ele quer perguntar.</p> <p>E: porque que existe prova?</p> <p>R: (faz cara de pensativo)</p> <p>F: é pra a gente a prender a escrever sabidamente</p> <p>F: e eu também não gosto de ficar sentado o dia inteiro.</p> <p>E: E se eles não se comportarem ele faz o que?</p> <p>L: fica de castigo... ficar sem as coisas da escola.</p> <p>T: Na escola do meu amigo Rodrigo... quando a professora quando a pessoa ta de castigo aí tem que ficar de costas.</p>	<p>F: eu adoro a hora do lanche!</p> <p>L: e a hora do parque</p> <p>F: e a hora de fazer a rotina</p> <p>F: Não! Umas tem provas, outros não.</p> <p>F: Tem, só que é bem maiorzinho...</p> <p>F: Quando fizer sete anos.</p> <p>E: e o que é que você fazia no prezinho<sup>14</sup>?</p> <p>R: Brincava...</p> <p>E: e no prezinho não faz prova?</p> <p>L: NÃO! Só faz brincadeira!</p> <p>F: É claro que não.</p> <p>E: há só faz brincadeira?</p> <p>E é diferente de vocês porque vocês fazem prova?</p> <p>F: Não a gente num faz não. A gente brinca e faz rotina.</p> <p>E: Aí, outra coisa, como é que faz uma pessoa sair do prezinho e ir pro primeiro ano?</p> <p>F: é moleza! Fazendo seis anos! (Fazendo seis com os dedos das mãos)</p>	<p>F: e também muito brinquedo que eu adoro, e eu adoro correr pela escola. E também tem a quadra que eu gosto.</p> <p>R: [não gosto] que as pessoas incomodem você.</p> <p>E: ele [o Aliem] estuda em que série?</p> <p>F: Primeiro!</p> <p>E: primeiro? E ele gosta?</p> <p>F: (balançando a cabeça positivamente)</p> <p>F: e o meu [Aliem] ta quase aprendendo a ler... ta quase aprendendo...</p> <p>E: ta quase aprendendo, né? (..) e o seu Renato? Ele tem quantos anos o seu alienígena?</p> <p>R: seis.</p> <p>F: o meu tem cinco</p> <p>E: ah, vocês vêm pra escola de ônibus?</p> <p>L: eu venho.</p> <p>T: eu não.</p> <p>E: e o Alienígena vai pra escola como?</p> <p>F: é, é, voando! (Se levanta e faz movimento com os braços)</p> <p>T: de ônibus escolar que voa.</p> <p>G: eu fico fazendo o dever de casa, que eu não fiz. Eu faço a rotina.</p> <p>A: que você não fez....</p> <p>E: e quem foi que trouxe vocês pro primeiro aninho? Quem decidiu que vocês tinham que vir?</p>
2ª		<p>G: o prezinho era só pra fazer os desenhos, pintar, não as letras.</p> <p>R: por que a gente estava de férias então decidiu nas férias, a gente, a gente demorou, demorou muito bastante tempo e nossos</p>	

<sup>14</sup> “Prezinho” é como as crianças denominam a turma da Educação Infantil, que também usamos durante as rodas para adotar a fala das crianças para melhor dialogarmos com elas na discussão.

	-	<p>pais ficaram trabalhando e agente ficou em casa e depois de muito tempo, e depois de muito dias... eh...</p> <p>G: a gente foi pro primeiro aninho.</p> <p>R: que a gente ta crescendo e depois a gente vai se mudar.</p> <p>G: é, se não a gente não aprende a ler o dos outros</p> <p>G: se não a gente não aprende a escrever assim (faz movimentos com o braço como se estivesse escrevendo com letra cursiva)</p>	<p>G: os nossos pais</p> <p>A: ele [o Aliem] disse “eu quero ficar nessa escola e brincar no parque e ficar nessa escola pra sempre”.</p>
3 <sup>a</sup>	<p>E: Pra quê que elas [as crianças do planeta do Aliem] deveriam ter que ir pra escola?</p> <p>C: Pra estudar, pra aprender...</p>	<p>C: Porque a gente fez 6 anos...</p> <p>S: E eu também tenho 6 anos, aí os pais vieram aqui na escola, aí a diretora disse que eu passei...</p>	<p>C: gosto muito da escola e a professora leva a gente pra quadra, pro tatame e pro parquinho. E eu gosto muito da escola</p>
4 <sup>a</sup>	-	<p>N: eu nunca fui pro prezinho, minha mãe colocou eu no primeiro ano, e no prezinho é só tarefa fácil.</p> <p>N: pra você estudar, pra você se divertir, pra você fazer muitas coisas.</p> <p>E: e se faz muita coisa na sua sala de aula?</p> <p>N: não...</p> <p>E: e o que é que você faz na sua sala de aula?</p> <p>N: faz tarefa.</p>	<p>K: eu só gosto de brincar no parquinho</p> <p>Es: eu fiz a tarefa pra Miguel, que ele num conseguia fazer não, eu fiz tudinho pra ele.</p> <p>N: não, o segundo ano estuda mais do que a gente. Eles estão mais velhos do que a gente, então eles têm tarefa difícil.</p> <p>M: Ele [o Aliem] quer ir pro parquinho. Ele quer passear por aqui, ele quer ver a sala do computador, e ele quer brincar nos tatames</p>
5 <sup>a</sup>	<p>Ar: Estudar, aprender a ler. O Aliem veio aqui pra aprender a ler</p>	<p>P: Eu gosto do recreio</p> <p>Ar: Eu gosto de copiar. Eu gosto de desenhar, gosto do recreio, gosto “do coisa” aqui</p> <p>Am: Eu gosto de pintar</p> <p>P: Eu gosto, eu gosto de ler livro</p> <p>Am: E eu gosto de estudar</p>	<p>Ar: Não, [o Aliem não gosta] não de copiar. [Ele gosta] De fazer, de ser inteligente.</p> <p>E: Ah, ele [o Aliem] ia gostar de ser inteligente?</p> <p>Ar: hanram</p> <p>E: E o que criança inteligente faz?</p> <p>Ar: Eh.. eh... sabe ler.</p>

		<p>Ar: o que tem de diferente na sala é a atividade.</p> <p>Ar: Porque a gente já passou, porque quando a gente era pequeno a gente tava no prezinho.</p>	<p>P: Sabe escrever</p> <p>Ar: Sabe escrever, sabe fazer um monte daquelas letras. Sabe fazer desenho, o aluno inteligente, faz um bocado de coisa. Faz ventilador, faz isso, faz aquilo, um monte de coisa</p> <p>Ar: ó eu tinha 5 anos quando tava na creche, eu completei 6 quando eu ia pro eixo grande. Aí, que era difícil no colégio grande.</p> <p>P: O Aliem disse que gostou do parquinho</p>
--	--	---	---

Fonte: dados da pesquisa.

Fazendo uma análise das falas das crianças em cada uma das rodas de conversa, percebemos que as crianças da primeira roda nos apresentam informações mais diversificadas, nos permitindo identificar várias categorias relacionadas às três dimensões ou diferentes eixos. A segunda e a quarta roda de conversa apresentaram aspectos relacionados apenas aos eixos estruturalista e interacionista. A terceira roda de conversa, da qual participaram crianças mais tímidas, foi possível identificar que apenas uma criança se referia às três dimensões da cultura de escola. Por fim, na última roda de conversa apenas uma criança se refere à dimensão funcionalista as demais contemplam outras categorias referentes aos dois eixos.

Para a definição das categorias referentes a cada eixo, fizemos uma análise do que nos dizem as crianças sobre cada eixo a fim de encontrar uma base para a classificação das categorias assim estruturadas.

Quadro 9: Eixo funcionalista e suas categorias

	Finalidades	Normas
1º Eixo: funcionalista	T: aqui na escola temos que estudar bem	R: tem que ficar quieto e se comportar e fazer a tarefa.
	R: você tem que estudar e aprender, escrever muito e falar muito (risadas). Para ficar inteligente	T: Respeitar a professora, fazer as tarefas que estão anotadas no quadro.
	E: Pra quê que elas [as crianças do planeta do Aliem] deveriam ter que ir pra escola?	F: e eu também não gosto de ficar sentado o dia inteiro.
	C: Pra estudar, pra aprender...	E: E se elas não se comportarem ele faz o que?

	<p>Ar: Estudar, aprender a ler. O Aliem veio aqui pra aprender a ler</p> <p>F: é. Ele [o Aliem] disse “porque que existe prova?” ele quer perguntar.</p> <p>E: porque que existe prova?</p> <p>R: (faz cara de pensativo)</p> <p>F: é pra a gente a prender a escrever sabidamente</p>	<p>L: fica de castigo... ficar sem as coisas da escola.</p> <p>T: Na escola do meu amigo Rodrigo... quando a professora quando a pessoa ta de castigo aí tem que ficar de costas.</p>
--	--	---

Fonte: dados da pesquisa.

QUADRO 10: Eixo estruturalista e suas categorias

	Estrutura da escola	Organização pedagógica
2º Eixo: Estruturalista	<p>F: Não! Umas tem provas, outros não.</p> <p>F: Tem, só que é bem maiorzinho...</p> <p>F: Quando fizer sete anos.</p> <p>E: Aí, outra coisa, como é que faz uma pessoa sair do prezinho e ir pro primeiro ano?</p> <p>F: é moleza! Fazendo seis anos! (Fazendo seis com os dedos das mãos)</p> <p>R: por que a gente estava de férias então decidiu nas férias, a gente, a gente demorou, demorou muito bastante tempo e nossos pais ficaram trabalhando e agente ficou em casa e depois de muito tempo, e depois de muito dias... eh...</p> <p>G: a gente foi pro primeiro aninho.</p> <p>C: Porque a gente fez 6 anos...</p> <p>S: E eu também tenho 6 anos, aí os pais vieram aqui na escola, aí a diretora disse que eu passei...</p>	<p>F: eu adoro a hora do lanche!</p> <p>L: e a hora do parque</p> <p>F: e a hora de fazer a rotina</p> <p>E: e o que é que você fazia no prezinho?</p> <p>R: Brincava...</p> <p>E: e no prezinho não faz prova?</p> <p>L: NÃO! Só faz brincadeira!</p> <p>F: É claro que não.</p> <p>E: há só faz brincadeira? E é diferente de vocês porque vocês fazem prova?</p> <p>F: Não a gente num faz não. A gente brinca e faz rotina.</p> <p>G: o prezinho era só pra fazer os desenhos, pintar, não as letras.</p> <p>N: pra você estudar, pra você se divertir, pra você fazer muitas coisas.</p> <p>E: e se faz muita coisa na sua sala de aula?</p> <p>N: não...</p> <p>E: e o que é que você faz na sua sala de aula?</p> <p>N: faz tarefa.</p> <p>Ar: o que tem de diferente na sala é a atividade.</p> <p>Ar: Porque a gente já passou, porque quando a gente era pequeno a gente tava no prezinho</p> <p>N: eu nunca fui pro prezinho, minha mãe colocou eu no primeiro ano, e no prezinho é só tarefa fácil.</p>

		P: Eu gosto do recreio Ar: Eu gosto de copiar Ar: Eu gosto de desenhar, gosto do recreio, gosto do coisa aqui Am: Eu gosto de pintar P: Eu gosto, eu gosto de ler livro Am: E eu gosto de estudar
--	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

QUADRO 11: Eixo interacionista e suas categorias

	Relação com os outros	Relação com os espaços	Relação com os saberes
3º Eixo: Interacionista	<p>R: [não gosto] que as pessoas incomodem você.</p> <p>E: Ele tem quantos anos o seu alienígena?</p> <p>R: seis.</p> <p>F: o meu tem cinco</p> <p>E: e quem foi que trouxe vocês pro primeiro aninho? Quem decidiu que vocês tinham que vir?</p> <p>G: os nossos pais</p>	<p>F: e também muito brinquedo que eu adoro, e eu adoro correr pela escola. E também tem a quadra que eu gosto.</p> <p>E: ah, vocês vêm pra escola de ônibus?</p> <p>L: eu venho.</p> <p>T: eu não.</p> <p>E: e o Alienígena vai pra escola como?</p> <p>F: é, é, voando! (Se levanta e faz movimento com os braços)</p> <p>T: de ônibus escolar que voa.</p> <p>A: ele [o Aliem] disse “eu quero ficar nessa escola e brincar no parque e ficar nessa escola pra sempre”.</p> <p>C: gosto muito da escola e a professora leva a gente pra quadra, pro tatame e pro parquinho. E eu gosto muito da escola</p> <p>K: eu só gosto de brincar no parquinho</p> <p>M: Ele [o Aliem] quer ir pro parquinho. Ele quer passear por aqui, ele quer ver a sala do computador, e</p>	<p>E: ele estuda em que série?</p> <p>F: Primeiro!</p> <p>E: primeiro? E ele gosta?</p> <p>F: (balançando a cabeça positivamente)</p> <p>F: e o meu [Aliem] ta quase aprendendo a ler... ta quase aprendendo...</p> <p>G: eu fico fazendo o dever de casa, que eu não fiz. Eu faço a rotina.</p> <p>A: que você não fez....</p> <p>R: que a gente ta crescendo e depois a gente vai se mudar.</p> <p>G: eh, se não a gente não aprende a ler o dos outros</p> <p>G: se não a gente não aprende a escrever assim (faz movimentos com o braço como se tivesse escrevendo com letra cursiva)</p> <p>N: não, o segundo ano estuda mais do que a gente. Eles estão mais velhos do que a gente, então eles têm tarefa difícil.</p> <p>Es: eu fiz a tarefa pra Miguel, que ele num conseguia fazer não, eu fiz tudinho pra ele.</p> <p>Ar: Não, [o Aliem não gosta] não de copiar. [Ele</p>

		<p>ele quer brincar nos tatames</p> <p>P: O Aliem disse que gostou do parquinho</p>	<p>gosta] De fazer, de ser inteligente.</p> <p>E: Ah, ele ia gostar de ser inteligente?</p> <p>Ar: anram</p> <p>E: E o que criança inteligente faz?</p> <p>Ar: É, é, sabe ler,</p> <p>P: Sabe escrever</p> <p>Ar: Sabe escrever, sabe fazer um monte daquelas letras. Sabe fazer desenho, o aluno inteligente, faz um bocado de coisa. Faz ventilador, faz isso, faz aquilo, um monte de coisa</p> <p>Ar: ó eu tinha 5 anos quando tava na creche, eu completei 6 quando eu ia pro eixo grande. Ai que era difícil no colégio grande.</p>
--	--	---	---

Fonte: dados da pesquisa.

Ao encontrarmos as categorias referentes a cada eixo, podemos enfim, dar início à análise das narrativas das crianças, percebendo em sua fala respostas às nossas indagações iniciais sobre a criança na escola e seu processo de conversão a aluno.

## 5.2 O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão funcionalista?

Encontramos nas três dimensões de esquematização da cultura escolar proposto por Barroso (2012) o aporte teórico que deu suporte teórico para a análise das narrativas das crianças participantes da pesquisa, e poder assim melhor compreender o sentido que elas dão à escola no processo de passagem para o ensino fundamental.

No primeiro eixo, o da dimensão funcionalista, consideramos como categorias as finalidades e as normas da escola que serão discutidas a seguir.

### 5.2.1 A finalidade da escola: “Temos que estudar bem!”

Para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, ir à escola tem para elas como principal finalidade: “estudar”. Na roda de conversa, a pesquisadora havia apresentado o Aliem deixando que elas respondessem livremente sobre como era a escola. Tiago ficou bastante pensativo e respondeu: “Aqui na escola temos que estudar bem” (Tiago). A finalidade da vida do aluno na escola tem como ênfase o estudo, mas, é preciso “estudar bem”. Podemos inferir

que a criança entende que a escola não propõe “apenas” que se estude, mas que é preciso estudar “bem”: de maneira organizada, realizando todas as tarefas, participando das aulas e fazendo mais e melhor o que se espera delas. Para Tiago, a escola, especificamente no Ensino Fundamental, traz exigências que ele não conhecia. O que é confirmado por Barbosa (2009).

Entrar com seis anos na escola, aprender a gramática desta instituição, compreender seu modo de funcionamento não é tarefa rápida e fácil para uma criança. Construir um pensamento sobre a leitura e a escrita, sobre o mundo que nos cerca, adquirir hábitos de estudos, dar significado à cultura escolar é um processo longo e complexo. E muito difícil, especialmente em uma sociedade tão pouco letrada e escolarizada como a nossa. (BARBOSA, 2009, p. 06)

Considerando que Tiago estava frequentando pela primeira vez a escola, e que não tinha portanto, frequentado a escola na Educação Infantil, sua observação revela o que representa para ele o grande desafio que estava enfrentando: entender e se adequar a toda organização da escola, suas normas, suas exigências.

Em outra roda de conversa, a pesquisadora conversando com o grupo explica que no planeta do alienígena não havia escolas e perguntou se as crianças no outro planeta deveriam frequentar a escola e o motivo pelo qual deveriam fazer isso: “Pra estudar, pra aprender...” diz Catarina, que assim nos apresenta qual é a finalidade para o aluno de estar na escola e que é correlata ao estudar: aprender! A escola vai sendo definida pelas crianças como um lugar de estudo e de aprendizagem. E para elas é por essa razão que todas as crianças deveriam frequentar a escola, por isso no planeta do Aliem deve ter escola para que as crianças possam nela estudar e aprender.

A obrigatoriedade da escola no Brasil, determinada pelo Decreto-Lei, nº 8.529, de 1946, completará no início de 2016, 70 anos. São 70 anos de tentativas para ampliar cada vez mais cedo o acesso à educação. O entendimento de que as crianças precisam estudar, precisam da escola para aprender e se desenvolver, que passa a ser garantido por leis e pelo poder público reaparece na fala da criança, que dá sinais de compreender sua importância para a vida das crianças. De modo que a escola e a cultura escolar já estão tão presentes em suas vidas que elas propõem que se ofereça aos pequenos extraterrestres a possibilidade de irem a escola.

Renato, em sua mensagem para o Aliem, fala diretamente para a câmera e se diverte fazendo uma música rápida, como num rap, e vai dando “dicas” para o Aliem, aconselhando sobre o que ele deve fazer na escola:

Você tem que estudar e aprender,  
escrever muito  
e falar muito (risadas)  
(...) Para ficar inteligente (Renato)



Depois dessas “dicas”, interrompidas por risada divertida, a pesquisadora perguntou por que o Aliem deveria fazer tantas coisas? A resposta de Renato foi rápida e conclusiva: “pra ficar inteligente!”. Renato nos apresenta com essa resposta que a finalidade do “estudar”, do “aprender”, do “escrever e falar muito” na escola é *tornar* as crianças inteligentes. A percepção que Renato vai construindo da escola nos remete a alguns questionamentos sobre a função da escola e das atividades que ela propõe à criança. Se sua função é tornar uma criança mais inteligente, várias questões ficam subjacentes às conclusões de Renato. O que acontece com quem não vem a escola? Pode se dividir as pessoas em inteligente (escolarizadas) e não inteligente (não escolarizados)? Medir o grau de inteligência de alguém?

Não nos cabe aqui neste trabalho discutir todos esses questionamentos que se apresentaram a nós ao ouvir Renato. O que podemos discutir é a função social da escola. A obrigatoriedade da escola surge como um princípio, que se ancora na ideia da educação como propulsora da igualdade social, no sentido em que ela deve propiciar, a todos, o acesso ao conhecimento, que por sua vez é considerado como fator essencial das mudanças das pessoas, do seu modo de ser e de viver em sociedade.

A escola pública e obrigatória para todos tinha com o objetivo central a igualdade entre as pessoas, o progresso das nações, o desenvolvimento econômico, a justiça social, a difusão dos conhecimentos em defesa da valorização da razão - e do conhecimento escolar – como modo de ser e estar no mundo. As políticas de universalização da escola apontavam para a superação das desigualdades sociais por meio da educação e as expectativas das crianças, dos jovens e de suas famílias estavam voltadas para a promessa de ascensão social via mérito escolar. (BARBOSA, 2007, p. 1060)

“Tornar-se inteligente” também significa ter capacidade de seguir as normas da escola: você *tem que* estudar, você não pode driblar, escapar, fugir daquilo que a escola impõe para fazer parte dela. Esse dever se sustenta numa promessa, a de transformação social, de ascensão social, de superação das desigualdades. É esse o ideário que emerge da canção criada por Renato, em que expressa o que internalizou no contato com a cultura escolar, as professoras, seus familiares.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional declara no Art. 2º Dos Princípios do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996. p. 01). Mas, nossas crianças de seis anos, recém ingressas no Ensino Fundamental, têm pela frente um primeiro desafio que se faz necessário vencer “agora”: aprender a ler e a escrever, para ficar inteligente. Para Arianne é para isso que “o Aliem veio aqui, pra estudar, aprender a ler”, como todas as crianças e como ela mesma que veio pra escola para aprender a ler.

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo de permanecer mais tempo concretizada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. (GOULART, 2006, p. 89)

Considera-se, via de regra, que a criança de seis anos está apta física e cognitivamente para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, a escola, por sua vez “tem que” se organizar para garantir, da melhor maneira, que as crianças se alfabetizem. Goulart (2006, p. 91) afirma que é preciso organizar o trabalho de alfabetização com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental a partir do que a criança sabe, a partir de um processo de reflexão da equipe pedagógica, promovendo atividades diferentes, pensando nos movimentos, tempos e espaços. Da forma como recomenda a legislação, o Ensino Fundamental de nove anos foi concebido com uma organização pedagógica na qual o primeiro ano não tem por exigência a alfabetização das crianças.

Para ambos os grupos de crianças [da Educação Infantil e Ensino Fundamental] existe uma exigência direta ou indireta: inserir-se no universo em que se aprende a ler e a escrever. Embora em muitas instituições professores e pais ainda estejam confusos quanto a esta questão, o primeiro ano não tem por objetivo alfabetizar a criança. (RAPOPORT, 2009, p. 25)

Uma temática que aflora e é bem discutida pelas crianças na roda de conversa, mesmo não fazendo parte da organização pedagógica do primeiro ano, é a “prova”. Observamos que Felipe segurava o alienígena e dialoga com o grupo:

- Ele [o Aliem] disse: “Porque que existe prova?” Ele quer perguntar. (Felipe)
- Porque que existe prova? (Pesquisadora)
- (Renato faz cara de pensativo)
- É pra gente aprender a escrever sabidamente. (Felipe)”

Como se pode observar no diálogo acima é o próprio Felipe quem pergunta: “porque que existe prova?”, e é ele quem justifica o uso da avaliação: “pra gente aprender a escrever sabidamente”. Ora, na escola observada, segue-se a recomendação do Parecer CNE/CEB nº 4/2008:

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância”. (BRASIL, 2013, p. 38)

Nesse sentido, não se aplicam provas no primeiro ano. As crianças são avaliadas por meio de relatórios e têm progressão automática, conforme se pode ler no Projeto Político Pedagógico (2011, p. 131) da instituição:

Sabemos que os alunos que cursam a Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental não são reprovados. São beneficiados pela promoção continuada. Na verdade, a nossa preocupação é que essa promoção continuada não se transforme na nossa Escola numa promoção automática, como vemos na maioria das instituições públicas. O importante é que o aluno cumpra os anos devidos, mas adquira os conhecimentos necessários e suficientes para progredir nos anos seguintes.

Mas, o que nos surpreende no diálogo de Felipe com o Aliem, é a sua preocupação com a “prova” sem que ela fizesse parte da discussão na roda de conversa. Essa preocupação com a prova que se projeta espontaneamente com Aliem, revela sua inquietação. Nesse sentido, o protocolo da pesquisa possibilita a projeção das tensões vividas pela criança, num momento de ludicidade, cumprindo pois a finalidade de trazer benefícios para a criança liberando, no contato com o pequeno alienígena, o seu desejo de ter uma resposta que justificasse o uso de provas. Quando a pesquisadora devolve a pergunta, Felipe faz uma reflexão sobre a prova estabelecendo suas relações com a escrita e o sistema de ensino da escola: a prova tem um sentido, ela não se faz para amedrontar a criança, mas para que ela leia “sabidamente”, o que nos permite inferir que na conversa ele compreende e dá sentido ao ato de ler.

Essa maneira de refletir sobre sua própria questão, sobre a função da escola e sobre as angústias que estava vivendo naquele momento, nos faz pensar que Felipe é uma criança, assim como todas as outras, que apesar da pouca idade é capaz de pensar sobre o mundo e sobre aquilo que faz parte de sua vida, encontrando respostas e soluções que são muitas vezes pouco perceptíveis para o adulto, e nos mostra o quão é possível aprender sobre a infância e a cultura infantil a partir do que as crianças pensam sobre a escola e a cultura escolar.

Assim, se quisermos pensar a criança como sujeito de direito, podemos começar, pelo *reconhecimento*. Que nós a reconheçamos, e que ela se reconheça como um ser pleno de experiências e de potencialidades para refletir sobre elas; como um ser capaz de lembrar, refletir, dialogar e de projetar sua ação no mundo, respeitando seus modos de dizer e de ser. (PASSEGGI, 2014, 145 e 146)

### **5.2.2 As normas da escola: “Tem que ficar quieto e se comportar e fazer a tarefa”**

Durante as rodas de conversa as crianças eram livres para responder as perguntas, completar as frases dos colegas, segurar o Aliem, explicar algum questionamento da pesquisadora, entre outras coisas. A frase de Renato que escolhemos para o título desse subitem

refere-se às normas da escola. Ela surge no diálogo com a pesquisadora que lhes fala sobre o desejo do Aliem saber o que ele deve fazer na escola.

- Tem que ficar quieto, e se comportar, e fazer a tarefa. (Renato)

- Respeitar a professora, fazer as tarefas que estão anotadas no quadro (Tiago)

As normas impostas pela escola, e retomadas pelos professores, coordenadores e demais gestores da comunidade escolar para manter a ordem em sala de aula, são resumidas por Renato e Tiago, que compõem juntos o rol de seus deveres como alunos: “fazer a tarefa” ; “ficar quieto”, “se comportar” e “respeitar a professora”. Esses quatro deveres, necessários ao bom funcionamento das atividades escolares, implicam o autocontrole dos movimentos, gestos e emoções, que eles precisam exercitar para viver como “bons alunos” na escola. Essa percepção da criança demonstra que a cultura escolar está longe do que propõe Nörnberg (2009),

(...) é preciso construir uma proposta de ensino própria para as crianças de seis anos, garantindo espaço para o lúdico, respeito aos diferentes ritmos, valorização das experiências. Sobretudo, é necessário levar em conta, de forma equilibrada e constante, o crescimento intelectual e socioafetivo. (NÖRNBERG, et al, 2009, p. 91)

As normas impostas pela escola são vistas como algo desconfortável pelas crianças: “Eu também não gosto de ficar sentado o dia inteiro”, diz Felipe. Mesmo levando em consideração que as crianças da turma pesquisada têm meia hora de recreio, que todos os dias vão ao parquinho, têm momentos na quadra da escola, educação física, brincadeiras com a professora, Felipe reclama por ter que ficar sentado por muito tempo como algo cansativo e enfadonho. Entende-se, principalmente, que reclama da atividade de copiar do quadro que não desperta o seu interesse.

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que a cerca, quanto pela mediação do adulto. (NASCIMENTO, 2006, p. 32)

É preciso então que a comunidade escolar escute mais o que a criança tem a dizer sobre sua experiência na escola, o que elas pensam, quais são as angústias e alegrias que ela vivencia no dia a dia da escola, para assim repensar a prática pedagógica com essa criança do primeiro ano na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O cumprimento ou não das normas de funcionamento da escola tem consequências que as crianças conhecem bem:

- E se eles não se comportarem ele faz o que? (Pesquisadora)
- Fica de castigo. (Luana)
- Fica sem as coisas da escola. (Felipe)
- Na escola do meu amigo Rodrigo [...] quando a pessoa tá de castigo, aí, tem que ficar de costas. (Tiago)

Ficar sem “as coisas da escola” é uma consequência vivenciada pelas crianças quando não estão com o comportamento adequado, quando não fazem as tarefas, quando brigam, quando não se adequam ao padrão organizacional da escola. Elas podem perder o direito de brincar no recreio, de participar de uma brincadeira na quadra, de brincar após terminar a tarefa, de não participarem de uma leitura interativa com os livros da sala, entre outras “punições” que as professoras ou os outros profissionais da escola (direção, coordenação) julguem adequados para que a criança reveja seu comportamento. Ou até mesmo, como o exposto pela narrativa de Tiago: ter um castigo humilhante e ficar de costas para o resto da turma.

A próxima citação foi retirada do nosso diário de campo. Trata-se de um momento em que a pesquisadora presenciou uma das punições impostas pela cultura de escola.

Hoje realizei a quarta roda de conversa. Cheguei ainda no horário do intervalo e me deparei na sala dos professores com quatro alunos da turma do primeiro ano, que participam da pesquisa comigo, sentados no chão, encostados na parede em silêncio. Foi inevitável questioná-los sobre a razão de se encontrarem ali, “é que a gente não se comportou”. Muito triste saber que essa é uma medida de punição de “mal” comportamento muito presente nas escolas e que as crianças ficam encolhidas em um canto de parede a visualizar seus colegas correndo do lado de fora [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, 02 de abril de 2014).

O processo de adaptação à escola e ao Ensino Fundamental exige esforço não só das crianças, mas das próprias professoras que têm também que se adequar às normas, lembrar e aplicar essas normas de convivência na escola. O que teriam feito as crianças para justificar o cenário presenciado no terceiro dia da roda de conversa? Que consequências trazem para as crianças punidas? Tais soluções não vão gerar problemas ainda maiores de adequação ao sistema de funcionamento da escola?

### **5.3 O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão estruturalista?**

Encontramos como segundo eixo da análise a dimensão estruturalista. Nesse eixo, dividimos as falas das crianças em duas categorias: elas se referem à estrutura da escola e à sua organização pedagógica

### 5.3.1 Estrutura da escola: “Fazendo seis anos, eu vou pro primeiro ano”.

Em suas falas as crianças fazem menção a razão de estarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, dando a entender o sentido que elas dão ao modo como a escola está organizada nos diferentes níveis e anos de ensino. Quando questionadas nas rodas de conversa sobre o motivo que as faziam estar no primeiro ano, elas demonstram que conhecem que critério utilizados para o processo de entrada é a sua idade: ter completado seis anos de idade.

- Aí, outra coisa, como é que faz uma pessoa sair do prezinho e ir pro primeiro ano? (Pesquisadora)

- É moleza! Fazendo seis anos! (Felipe, fazendo seis com os dedos das mãos)

- Porque a gente fez 6 anos. (Catarina)

Felipe explica à pesquisadora “sua teoria”, construída na interação com o outro, demonstrando que era preciso ter seis anos para a criança sair da Educação Infantil (prezinho) e ir para o primeiro ano. A idade foi considerada o principal critério de transferência das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, determinado pela Lei nº 11.114/2005. As crianças que completam seis anos de idade até o dia 31 de março (Resolução Nº 6, emitida pelo Conselho Nacional de Educação em outubro de 2010) devem ser matriculadas no primeiro ano, independentemente do seu histórico escolar, com ou sem outras experiências anteriores numa instituição de ensino. Muitas crianças tem o contato inicial com a cultura escolar aos seis anos, enquanto outras já leem e escrevem antes mesmo de entrar no primeiro ano, o que nos faz concordar com Bruner (1997, p. 40) ao afirmar que “É a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo”. A idade das crianças é a mesma, mas o que determinará sua adaptação no novo nível de ensino será a maneira como ela, os pais, a professora e a comunidade escolar conduzirão esse processo.

No Projeto Político Pedagógico da escola existe uma sessão específica que trata das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Esse é um fator importante para compreendermos a escola e sua preocupação com a criança que faz parte da instituição.

Visando contribuir com o processo de inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, esta instituição pretende desenvolver uma prática educativa, de forma a possibilitar e respeitar as especificidades da criança promovendo uma transição satisfatória.

Para isso, o fazer pedagógico explicitado no Projeto Político Pedagógico deverá oportunizar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças nesta faixa etária, respeitando suas múltiplas linguagens,

proporcionando a interação com outras crianças e a aprendizagem permanente a partir de atividades lúdicas. (PPP, 2011, p. 51 e 52)

Mas essa entrada na escola aos seis anos demandou um aspecto também mencionando pelas crianças: o tempo. Não se entra na escola apenas depois de completar os seis anos, e sim no início do ano letivo, depois das férias:

- Por que a gente estava de férias então decidiu nas férias, a gente, a gente demorou, demorou muito bastante tempo e nossos pais ficaram trabalhando e agente ficou em casa e depois de muito tempo, e depois de muito dias... eh... (Rafaela)
- A gente foi pro primeiro aninho (Gina)

Rafaela e Gina, nesse relato, confirmam a questão do tempo como critério fundamental para a entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental. O tempo, apresentado nessa narrativa pelo elemento “férias” é citado como o ponto decisivo da mudança de um nível de ensino para o outro. Em sua fala, Rafaela conta que teve que ficar em casa por “muito tempo”, “muitos dias”, para poder ir para o “primeiro aninho”, esclarecendo que foi uma “decisão” nas férias. O ficar em casa, depois que “demorou, demorou muito, bastante tempo” marca bem essa transição, essa passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. As crianças perceberam que foi preciso um tempo em casa para “passarem” de ano.

“E eu também tenho 6 anos, aí os pais vieram aqui na escola, aí a diretora disse que eu passei...” (Sara)

Essa narrativa é intrigante porque a criança repete o discurso dos adultos no qual ela é o principal personagem. Os pais vêm à escola para se informar sobre ela e “(...) aí a diretora disse que eu passei”. Uma história com um final feliz! De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) não pode haver nenhum tipo de retenção de uma criança na Educação Infantil e também nenhuma avaliação do desenvolvimento da criança com o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Ficamos a imaginar as expectativas da criança sobre esse “passar” de ano. O que isso representa de positivo ou de negativo em suas vidas de criança?

As crianças também entendem que no primeiro ano não farão prova, pois ainda não são grandes o suficiente, e que só farão quando estiverem maiores. Comprovando que conhecem a maneira como a escola está estruturada, conforme anotamos em nosso Diário de campo (06 de fevereiro de 2014):

- Catarina em sua primeira semana de aula pergunta à professora:
- Professora, aqui tem prova? (Catarina)
  - Tem não, na sua série não, só quando você tiver maior. (Professora)
  - Maior quanto? (Catarina)

- Não! Umas tem provas, outras não. Tem, só que é bem maiorzinho... Quando fizer sete anos.” (Felipe, na roda de conversa)

No relato do diário de campo, Catarina questiona preocupada à professora sobre a questão da avaliação no primeiro ano do Ensino Fundamental. A negativa da professora não a tranquilizou, apenas prolonga sua inquietação para uma nova etapa: “farei prova quando for maior, só preciso saber o quanto maior”. Percebemos nesse diálogo entre a professora e Catarina uma ansiedade da criança sobre o primeiro ano, sobre a estrutura da escola, o que ela faria, não apenas naquele ano letivo, mas nos próximos quando for “maior”.

Contextualizando a fala de Felipe sobre a prova, todas as crianças na roda conversavam explicavam ao Aliem como a escola estava organizada, quais eram as salas e até que ano escolar a escola funcionava. Quando perguntamos se todas as salas eram iguais, Felipe respondeu que não, pois “Umas tem provas, outras não”. Quando a pergunta volta para o grupo e todos respondem que eles não tinham prova, Felipe foi o único que discordou dos colegas afirmando que sim, eles teriam, “só que é bem maiorzinho”.

Para as crianças, a prova apresenta-se como um desafio a ser enfrentado, mesmo que eles tenham a certeza de que não farão prova no primeiro ano do Ensino Fundamental, este dia ainda irá chegar nos próximos anos, e isto é um ponto importante que faziam questão de trazer para a conversa com o Aliem, quando ficarem maior todos farão prova.

### **5.3.2 Organização pedagógica: “O prezinho é diferente do primeiro ano”**

Observamos como a “Organização pedagógica” está presente nas narrativas das crianças. Elas nos dizem o que sabem sobre como a escola está organizada pedagogicamente, suas atividades, seus horários, assim como as diferenças entre as salas de aula.

- Porque a gente já passou, porque quando a gente era pequeno a gente tava no prezinho. (Ariana)

Iniciamos a análise desta categoria com a narrativa de Ariana sobre uma das diferenças principais entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: as crianças que frequentam o prezinho são pequenas. E eles que estão no ensino fundamental, também já foram pequenos um dia, por isso já passaram por lá.

Ariana se percebe numa nova fase de sua vida e dos seus colegas “a gente já passou”. Eles não estavam mais na sala dos pequenos, portanto, não eram mais pequenos, cresceram e agora têm que enfrentar os desafios que os aguarda nesse novo momento escolar: “Por esse processo de reflexividade autobiográfica, a criança se projeta aos seus próprios olhos como um



ser capaz de decidir e de agir no mundo, ou seja de assumir-se como *agente*” (PASSEGGI, 2014, p. 142).

- E o que é que você fazia no prezinho? (Pesquisadora)
- Brincava... (Renato)
- E no prezinho não faz prova? (Pesquisadora)
- NÃO! Só faz brincadeira! (Luana)
- É claro que não! (Felipe)
- Ah só faz brincadeira? E é diferente de vocês, porque vocês fazem prova? (Pesquisadora)
- Não, a gente num faz não. A gente brinca e faz rotina. (Felipe)

As crianças dessa roda de conversa discutiam o que era feito em cada sala: a que elas já frequentaram na escola, ou seja, na sala da Educação Infantil denominada por elas como “prezinho”, e a sala do primeiro ano do Ensino Fundamental. Renato responde tranquilamente à pesquisadora que quando ele estava no prezinho apenas “brincava”. Em outro momento, enquanto a pesquisadora discutia com as crianças as diferenças entre as duas salas, Luana responde prontamente que o prezinho não faz prova, “só faz brincadeira”, Felipe completa a fala da colega afirmando que eles também não fazem prova mas brincam e fazem a rotina.

Para as crianças, é nítido que no ano anterior elas brincavam bastante. Não é que já não brinquem, mas agora elas têm compromisso diferentes, fazem a “rotina”. A rotina é a sequência de atividade diárias que professora coloca no quadro no início da aula para as crianças copiarem no caderno. Para Renato e Luana, é um absurdo a pesquisadora imaginar que a turma do prezinho tenha alguma atividade mais séria como a prova, “é claro que não”. Eles reconhecem a função da brincadeira como algo importante e característico da Educação Infantil.

Certamente ficará mais claro para nós que o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e que, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. E o que dirá na vida das crianças, em que esse tipo de atividade ocupa um lugar central, sendo uma de suas principais formas de ação sobre o mundo! Perceberemos também, com mais profundidade, que a escola, como espaço de encontro das coisas e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. (BORBA, 2006, p. 44)

Gina, na conversa com os colegas, na roda, afirma uma diferença grande entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental:

- O prezinho era só pra fazer os desenhos, pintar, não as letras (Gina)
- Eu nunca fui pro prezinho, minha mãe colocou eu no primeiro ano, e no prezinho é só tarefa fácil. (Natan)

Gina nos mostra que sua experiência no prezinho ficou marcada por desenhos e pinturas “não as letras”. Mas, o que percebemos com esta narrativa é que a organização pedagógica da turma da Educação Infantil apresentava um ensino sutil do alfabeto, das letras, por meio de brincadeiras, pinturas e desenhos, o que agradava a Gina. Agora, no primeiro ano do Ensino Fundamental, existe uma “exigência” inconsciente de aprendizado das letras.

Natan contribui com essa discussão quando afirma que nunca estudou na Educação Infantil, já que lá “é só tarefa fácil”. Essa relação que as crianças fazem entre as tarefas dos dois níveis de ensino nos faz perceber que no primeiro ano as tarefas são percebidas por elas como mais difíceis. Compreendemos também com a fala de Natan que ele se sente mais desafiado na série em que estuda, com atividades mais coerentes com o nível de aprendizado dele. Para ele as atividades no prezinho não o estimulam a aprender, já que segundo Gina, são apenas desenhos e pinturas. O que vemos nos documentos oficiais do Ministério da Educação é uma proposta pedagógica para a Educação Infantil que deve estimular o desenvolvimento da criança.

(...) a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal o pleno desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2013, p. 88)

Já para o Ensino Fundamental é preciso que se resgate da Educação Infantil o caráter lúdico da aprendizagem para que as crianças de seis anos que estão no primeiro ano vivenciem com plena participação “(...) aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras” (ib., p. 121).

A conversa seguinte com Natan é sobre o que o Aliem podia fazer de interessante na escola caso desejasse ficar com as crianças.

- Pra você estudar, pra você se divertir, pra você fazer muitas coisas. (Natan)
- E se faz muita coisa na sua sala de aula? (Pesquisadora)
- Não... (Natan)
- E o que é que você faz na sua sala de aula? (Pesquisadora)
- Faz tarefa. (Natan)

Natan falava empolgado de coisas interessantes que se faz na escola: estuda, se diverte, muitas coisas. Mas ao ser interrogado sobre o que era feito em sala de aula, ele responde com um tom desestimulado: “Não”, pois ele só “faz tarefa”.

Percebemos que a criança relata o contrário do que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que se passa a sistematizar mais conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013, p. 121)

Ao visualizarmos o vídeo da gravação da roda de conversa da qual Natan faz parte é notável sua expressão de frustração com as tarefas que são realizadas em sala de aula. E ficamos a imaginar que narrativas ricas seriam as das crianças se elas fossem bastante estimuladas na escola, quais seriam seus sentimentos sobre o aprender e o tornar-se aluno se sua curiosidade fosse cada vez mais desenvolvida.

Ariana e seus colegas de roda explicavam à pesquisadora que a escola estava organizada em diferentes salas, cada sala representava um ano escolar (primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto) e atendendo a curiosidade da pesquisadora, elas tentam explicar para o Aliem a diferença entre as salas, ao que Ariana responde: - O que tem de diferente na sala é a atividade. Assim como é perceptível para as crianças que as atividades do primeiro ano são diferentes das atividades da Educação Infantil, as atividades dos outros anos do Ensino Fundamental também são diferentes. E esta é a conclusão que tiram sobre o que diferencia cada sala na estrutura da escola: atividades diferentes para turmas diferentes.

As crianças também narraram a maneira como a escola estava organizada com relação aos horários:

- Eu adoro a hora do lanche! (Felipe)
- E a hora do parque. (Luana)
- E a hora de fazer a rotina. (Felipe)
- Eu gosto do recreio. (Pedro)
- Eu gosto de copiar (...) Eu gosto de desenhar, gosto do recreio, gosto 'do coisa' aqui. (Ariana)
- Eu gosto de pintar. (Amanda)
- Eu gosto, eu gosto de ler livro. (Pedro)
- E eu gosto de estudar. (Amanda)

Felipe e Laura poderiam estar apenas informando o que gostam mais na escola como o “lanche”, o “parque” e a “rotina”, mas podemos destacar com esse diálogo que as crianças compreendem que na escola existem horários para cada coisa: para a brincadeira no parque, para comer, para estudar. Em outra roda de conversa, as crianças também comentavam sobre o que gostavam na escola: o “recreio”, “desenhar”, “pintar”, “ler livro”, “estudar”, apontando com essas ações os diferentes momentos da organização pedagógica.

Esse processo de assimilação da dinâmica de funcionamento da escola é importante para que a criança se adapte com mais facilidade ao novo nível de ensino comprovando assim o que

nos afirma Bruner, (2002, p. 39) “Nós, seres humanos, somos incrivelmente especializados em nos adaptar ao estado das coisas à nossa volta”. A pergunta que acrescentamos ao analisar o que nos dizem as crianças sobre esse processo de adaptação é saber o que essa adaptação pode gerar como consequências para o resto da vida?

#### **5.4 O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão interacionista?**

O terceiro eixo encontrado nas leituras das narrativas das crianças se refere à dimensão interacionista, veremos que as crianças discutem as “relação com o outro”, “com os espaços” e “com o saber”.

##### **5.4.1 A relação com o outro: “Eu interajo com o outro”**

As crianças em suas narrativas nos dão algumas pistas sobre o seu relacionamento com os colegas e suas experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental. Renato nos dá uma explicação clara do que ele não gostava na escola: “que as pessoas incomodem você”. Para ele, a escola tem que ser um local no qual as pessoas se respeitem e não incomodem umas às outras. Podemos inferir que Renato fala de sua experiência, e com isso enfatiza aspectos de ele não gosta que aconteça na escola.

Sabemos que a escola é um ambiente social na qual crianças com diferentes experiências, procedentes de diferentes culturas familiares nela são inseridas, e a sua relação com outras crianças e adultos de diferentes culturas pode provocar alguns conflitos: “São essas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença.” (BARBOSA, 2007, p. 1069). Nesse sentido, concordamos com a autora quando insiste que:

Quanto mais próximos os modos de socialização familiar estiverem dos modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso na escola. Mas é possível verificar este movimento em direção à apropriação da cultura escolar pelas famílias, a escola segue desconhecendo as culturas familiares. Quanto mais a escola conseguir aprender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamento, de propostas e práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidades, sem capitular frente as desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar. (ib., p. 1072)

A presença da família é bastante forte para as crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. É isso que encontramos quando as crianças declaram que são os pais os responsáveis por sua entrada no primeiro ano.

- E quem foi que trouxe vocês pro primeiro aninho? Quem decidiu que vocês tinham que vir? (Pesquisadora)
- Os nossos pais. (Gina)

Mesmo compreendendo que entram no Ensino Fundamental a partir dos seis anos, as crianças acreditam que são seus pais quem tem o poder de decisão. São quem decide se a criança vai ou não para a escola e em que ano irão estudar. Para a criança, é importante colocar nos pais a responsabilidade por seus estudos. Aqui eles aparecem como aliados, pessoas que se importam e torcem por seu desempenho escolar.

Durante a última parte da roda de conversa, enquanto as crianças faziam os desenhos que seriam entregues como presente ao Aliem, elas conversavam umas com as outras contando como estava seu desenho e discutiam sobre as características específicas do “seu” alienígena.

- E o seu Renato? Ele tem quantos anos o seu alienígena? (Pesquisadora)
- Seis. (Renato)
- O meu tem cinco. (Felipe)

FIGURA 15 – Desenho do Aliem feito por Felipe (6 anos)



Fonte: Desenho produzido por Felipe durante a roda de conversa.

Na interação das crianças com o Aliem, foi perceptível, durante todas as rodas de conversa, que enquanto conversavam, elas brincavam com “seu” Aliem e se identificavam com ele dando para o pequeno extraterrestre suas próprias idades. A partir dessas narrativas podemos perceber que

As atividades constituem, tanto para a criança entrevistada, como para seu entrevistador(a), a maneira privilegiada da criança ser identificada: é pelo o

que *fazem* que as crianças podem falar sobre quem são, como é o seu mundo, que lugar ocupam em relação aos outros, como se reconhecem enquanto crianças. (SOUZA e CASTRO, 2008, p. 74)

#### 5.4.2 A relação com o espaço: “Eu gosto dos espaços que são para brincar”

- Gosto muito da escola. E a professora leva a gente pra quadra, pro tatame e pro parquinho. E eu gosto muito da escola. (Catarina)

Na narrativa que escolhemos para dar início a discussão sobre as relações que as crianças estabelecem com o espaço, Catarina declara que motivo pelo qual ela gosta da escola é porque as crianças podem usufruir de espaços como a “quadra”, os “tatames<sup>15</sup>” e o “parquinho”. Estes espaços destinados às brincadeiras e atividades lúdicas são os que atraem mais a afeição das crianças.

Dentre esses espaços, o parquinho é o que chama mais atenção por ser um espaço exclusivo para a brincadeira.

- Eu só gosto de brincar no parquinho. (Karla)

- O Aliem disse que gostou do parquinho. (Pedro)

- Ele [o Aliem] disse: “Eu quero ficar nessa escola e brincar no parque e ficar nessa escola pra sempre. (Augusto)

Karla, Pedro e Augusto, que participaram de três rodas diferentes, mostram o quão forte é a relação das crianças com o parquinho. Karla é bem específica sobre o que ela mais gosta dentre todos os espaços da escola. Já Pedro e Augusto ao afirmarem que o Aliem gostou do parquinho expõem seus próprios sentimentos com relação a este espaço. Para Augusto, o Aliem quer “ficar nessa escola pra sempre”, para poder “brincar no parque”, como se este fosse um fator primordial que justificasse sua vida na escola.

---

<sup>15</sup> Os tatames são utilizados nas aulas de judô pelo programa do Mais Educação e ficam guardados na biblioteca. Quando a professora leva as crianças para a biblioteca, espalha os tatames pelo espaço para que a turma possa deitar enquanto ler os livros.

Figura 16 – O parque de alvenaria



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 17 – O parque de madeira



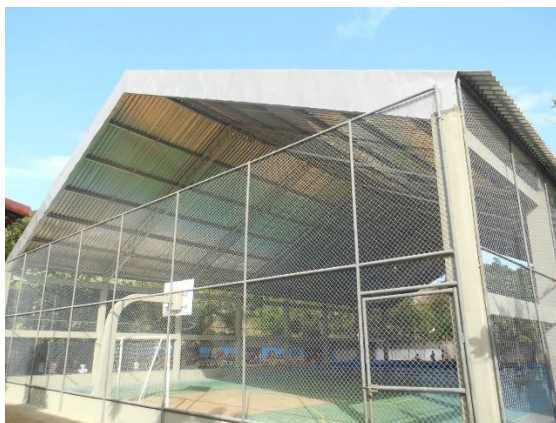
Fonte: Acervo da pesquisadora

Outro local afirmado pelas crianças como um espaço no qual elas gostam de estar e de brincar é a quadra.

- E também muito brinquedo que eu adoro, e eu adoro correr pela escola. E também tem a quadra que eu gosto. (Felipe)

Como Felipe, a maioria das crianças usam a quadra para brincadeiras de corrida, jogos com bola, atividade lúdicas e aulas de educação física.

Figura 18 – Quadra da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

O mais importante sobre esses espaços não é a existência deles na escola e sim a relação que as crianças estabelecem com eles. Um espaço de lazer e de brincadeiras sem crianças para brincar é um espaço sem sentido. E quão bom é saber que as crianças usufruem desses espaços em sua escola para se expressar, criar, se relacionar com os outros, enfim, para ser crianças.

(...) o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e

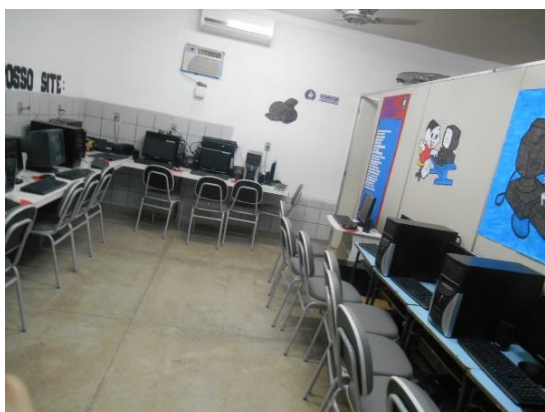
situações em que são necessárias o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. (BORBA, 2006, p. 41)

No excerto que segue, Miguel explica, enquanto brinca com o Aliem, o que ele quer fazer na escola:

- Ele [o Aliem] quer ir pro parquinho. Ele quer passear por aqui, ele quer ver a sala do computador, e ele quer brincar nos tatames. (Miguel)

As crianças, afirmam que estão na escola “pra estudar”, “aprender a ler e a escrever”, é essa a finalidade de vir à escola, mas o que elas querem mesmo na escola é “ir pro parquinho”, “passear”, “ver a sala do computador”, “brincar nos tatames”, ou seja, as crianças querem aproveitar na escola o que é específico da cultura infantil, e eles a sobrepõem à cultura escolar.

Figura 19 – Sala de informática



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 20 – Biblioteca com os tatames ao fundo



Fonte: acervo da pesquisadora

As crianças também se projetam no Aliem quando comparam o meio de transporte que elas usam pra vir para a escola com aquele que o Aliem usaria.

- Ah, vocês vêm pra escola de ônibus? (Pesquisadora)
- Eu venho. (Luana)
- Eu não. (Tiago)
- E o alienígena vai pra escola como? (Pesquisadora)
- Eh, é, voando! (Felipe se levanta e movimenta os braços)
- De ônibus escolar que voa. (Tiago)

É interessante ver a aproximação que as crianças tentam fazer da vida que elas levam com a vida do Aliem. Por elas virem para a escola de ônibus, não há nada mais justo que o nosso personagem também venha, no entanto, como o Aliem tem asas, o “seu ônibus” tem também a singularidade de voar para corresponder às características do alienígena.



A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante. Ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir (...). A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. (SOUZA, 1996, p. 49)

A criança enquanto ser social, histórico que constrói a cultura infantil em diferentes momentos, provoca e dita novas maneiras de olhar o mundo e é na brincadeira que ela se apropria daquilo que está a sua volta, que ela desenvolve laços de amizade, descobre novas relações sociais e interpreta, ao seu modo, aquilo que faz parte do seu cotidiano.

#### **5.4.3 A relação com o saber: “Estou quase aprendendo a ler”**

“E o meu [Aliem] tá quase aprendendo a ler... tá quase aprendendo...” (Felipe)

Felipe, entretido com a atividade de fazer um desenho para o Aliem, explica animado que o “seu” alienígena está “quase aprendendo a ler”. Os outros colegas participantes dessa roda também fizeram afirmações semelhantes situando o Aliem em um determinado nível de aprendizagem:

- E o seu Luana? Como é seu alienígena? Ele já sabe ler? (Pesquisadora)
- (Luana balança a cabeça positivamente)
- Já? (Pesquisadora)
- Porque ela sabe ler também. (Felipe)

A afirmativa de Luana sobre seu alienígena despertou em Felipe o desejo de justificar a explicação da colega, e ele utiliza o mesmo argumento que acabamos de utilizar: Luana projeta no Aliem as suas qualidades de leitora. Para Felipe, o Aliem lê, “porque ela [Luana] sabe ler também”. O fato de Luan se projetar no Aliem, e de Felipe se projetar em Luana nos faz pensar em capacidade de elaborar hipóteses sobre a ação e a intensão do outro, com base em suas próprias características, seu modo de agir e o nível de aprendizagem em que se encontram.

Segundo as próprias crianças, elas estão na escola para estudar, para aprender a ler e a escrever, mas eles reconhecem que nem todas se encontram num mesmo nível, algumas já aprenderam e outras estão em processo. Felipe se viu na obrigação de explicar a pesquisadora porque o Aliem da colega já sabia ler e o dele ainda não sabia. A cultura escolar mais precisamente a categoria da “relação com o saber” impõe direta ou indiretamente às crianças, uma exigência: a de que devem ser os melhores, o que implica tirar as melhores notas, saber mais que os outros.

Outra relação bastante presente nas falas das crianças diz respeito às notas. Embora o sistema de avaliação utilizado pela secretaria municipal de educação, seja o relatório para os três primeiros anos do ensino fundamental, a questão da “nota” é um tema presente tanto na fala das crianças, quanto da professora, como se pode ler no diálogo abaixo, registrado no Diário e coletado durante a observação da turma.

- É legal conversar enquanto a professora está falando? (a professora pergunta a duas crianças que conversavam)
- Não! (Resposta uníssona da turma que chamou a atenção da dupla que conversava)
- Então desse jeito a nota dele vai lá pra baixo, ele não vai ganhar um dez, vai ganhar um zero. (Professora, aponta o polegar para baixo)
- Eu tirei um seis uma vez! (Natan, com um grande sorriso)
- Pois eu tirei um nove!! (Leandro, com expressão de deboche)

(Diário de campo, 10 de Fevereiro de 2014)

A partir do discurso da professora e do que as crianças já traziam de suas experiências de vida é perceptível que o comportamento de todas está baseado na obtenção de notas, pois as notas representam um “status” mais elevado para quem tinha boas notas, como representa o largo sorriso e o discurso das crianças. Elas cedo percebem a noção de ordem numérica com relação à nota. Entendem, desde cedo que ganhar um zero não é legal. Natan já sabendo disso, relatava orgulhoso que já tinha “tirado um seis”. Enquanto Leandro demonstrava com uma risadinha de deboche que já tinha tirado um nove para mostrar que ele é melhor do que o colega que tirou seis. As notas trazem para as crianças um sentimento de hierarquização, há o melhor e o pior, e elas levam em conta essa classificação quando se relacionam com as outras, além de desenvolver nelas a noção exclusão e o medo serem excluídas na escola.

É preciso ter uma atenção especial com a criança de seis anos pois, por lei, ela pode ou deve ser matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental: “Existe uma necessidade de desenvolver o sentimento de competência, através da realização de tarefas e do sentimento que tem habilidade quando esta foi realizada satisfatoriamente” (RAPOPORT, FERRARI e SILVA, 2009, p. 19). O sentimento de realização das atividades não é um problema, mas é preciso ter cuidado para não falar de fracassos, nem estabelecer comparações entre as crianças, o que gera na criança problemas de insatisfação com a escola.

Nesse sentido, podemos pensar o quanto é importante os professores do primeiro ano serem cuidadosos ao planejarem suas aulas adequando-as às características das crianças de seis anos. Assim, estarão possibilitando que elas desenvolvam seu senso de indústria ao sentirem-se capazes de realizar as tarefas. Caso o nível de exigência vá além do que as crianças desta fase são capazes de fazer, a partir das características não só de sua idade, mas também de seu contexto social e da existência ou não de uma experiência na educação

pré-escolar, a criança irá desenvolver a ideia de que não é capaz, podendo favorecer o senso de inferioridade. Além disso a forma como o professor lida com as dificuldades da criança, com seus erros e com as diferenças individuais em sala de aula, está relacionada ao modo como esta irá perceber-se e lidar com tais situações. (RAPOPORT, FERRARI e SILVA, 2009, p. 20)

Algumas atividades apresentam-se para a criança como enfadonhas e uma das atitudes que adotam para burlar o que foi orientado, é a não execução da atividade:

- Eu fico fazendo o dever de casa, que eu não fiz. Eu faço a rotina... (Gina)
- que você não fez... (Augusto)
- Eu fiz a tarefa pra Miguel, que ele num conseguia fazer não, eu fiz tudinho pra ele. (Ester)

Gina relata para a pesquisadora as atividades e coisas que realizava na escola. Mas, na sua própria fala, ela se acusa, dizendo que não fez a tarefa de casa, Augusto aproveita que a colega avisou que faria uma rotina para relatar que ela também não havia realizado a cópia da tarefa. Já na narrativa de Ester, o contexto é diferente, ela se sensibilizou com a situação do seu colega Miguel que não conseguir fazer a tarefa e foi ajudá-lo, afirmando - “Eu fiz tudinho pra ele”.

Mesmo tendo conhecimento de que estão no primeiro ano, que eles têm algumas tarefas, que não gostam ou não conseguem realizar, elas têm conhecimento de que os próximos anos escolares não serão fáceis, pelo contrário.

- Ó, eu tinha 5 anos quando tava na creche, eu completei 6 quando eu ia pro eixo grande. Aí, que era difícil no colégio grande. (Ariana)
- Não, o segundo ano estuda mais do que a gente. Eles estão mais velhos do que a gente, então eles têm tarefa difícil. (Natan)

Ariana relata em uma curta frase muito de sua história, muito de sua vida. A menina estudava em um outro município do estado do Rio Grande do Norte. Ela conta que estudava na creche aos cinco anos, mas o fato de ter completado seis anos mudou sua situação, ela iria agora para o “eixo grande”, sairia do conforto de sua creche, na qual ela era da turma dos mais velhos, para ir para uma escola maior com crianças mais velhas de diferentes turmas, e “Aí que era difícil no colégio grande”.

Já Natan participava na sua roda de conversa da discussão sobre quem estudava mais, se eram as crianças da Educação Infantil ou se eram as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Natan, conclui afirmando que quem estudava mais mesmo eram as crianças do segundo ano, pois, “Eles estão mais velhos do que a gente, então eles têm tarefa difícil”.

A partir da fala do Natan, é possível perceber que as crianças fazem suposições sobre o seu futuro escolar e aquilo as aguardam. É um futuro cheio de expectativas e expectativas nada

fáceis. As crianças percebem que com o passar dos anos a escola exigirá mais delas e que isto é um desafio que será enfrentado por todas: “As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência.” (ROCHA, 2008, p. 46)

- Que a gente tá crescendo e depois a gente vai se mudar. (Rafaela)
- Eh, senão a gente não aprende a ler o dos outros (...).
- Senão a gente não aprende a escrever assim. (Gina faz gestos como se estivesse escrevendo com letra cursiva)

As crianças percebem que, na escola, elas irão passar por várias fases. E por elas estarem crescendo, vão ter que “se mudar”: mudar de turmas, mudar de sala, mudar aquilo que estudam. Elas se veem num processo de mudanças, uma mudança necessária, se não elas não aprenderiam a “ler o dos outros”, nem a escrever com letra cursiva. Para Gina e Rafaela, essa mudança na aprendizagem é um desafio que as estimulam. Por sua fala é perceptível que elas anseiam por aprender mais, por saber ler o que outros leem, escrever bem e crescer com sabedoria.

Apesar de todo o desafio e a compreensão que o primeiro ano do Ensino Fundamental apresenta suas dificuldades, as crianças gostam de estudar neste nível de ensino:

- E ele [o Aliem] estuda em que série? (Pesquisadora)
- Primeiro! (Felipe)
- Primeiro? E ele gosta? (Pesquisadora)
- (Felipe balança a cabeça positivamente)

Ao relacionar novamente o Aliem à sua vida, Felipe afirma que ele estaria estudando no primeiro ano, assim como ele e os colegas, e que ele gostava disso. As crianças gostam da escola, gostam da série em que estudam e tem uma relação positiva com o saber que adquirem lá. Na narrativa seguinte, Ariana relata para a pesquisadora o que o Aliem gosta mais:

- Não, [o Aliem não gosta] não, de copiar. [Ele gosta] De fazer, de ser inteligente. (Ariana)
- Ah, ele ia gostar de ser inteligente? (Pesquisadora)
- Hanram!! (Ariana)
- E o que criança inteligente faz? (Pesquisadora)
- Eh, eh, sabe ler... (Ariana)
- ...Sabe escrever... (Pedro)
- Sabe escrever, sabe fazer um monte daquelas letras. Sabe fazer desenho, o aluno inteligente, faz um bocado de coisa. Faz ventilador, faz isso, faz aquilo, um monte de coisa. (Ariana)

Ariana admite que se o Aliem devesse gostar de alguma coisa na escola não seria a cópia das tarefas mas, sim, “de ser inteligente”. Para elas tornar-se inteligente constitui o fator de maior importância, pois é com base no “ser inteligente” que é possível fazer um “monte de coisas”, tais como: ler, escrever, fazer letras diferentes, faz até mesmo “um ventilador”. A

criança, à medida que fala, busca com o olhar os objetos, procurando algo para ilustrar seu pensamento, que recaiu sobre “o ventilador”.

As “falas” das crianças, alunos do ensino fundamental, indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto com uma sabedoria encantadora, por vezes até comovente, como revelado na pesquisa realizada. Há, é claro, muito ainda a aprender dos *testemunhos infantis*. Apesar de a infância ter sido uma das mais belas invenções da modernidade, na sociedade contemporânea a criança é “sempre vista de cima”, sendo ela, deste modo, hostil à ideia de infância. Entretanto, é reconfortante e mesmo animador perceber que as crianças não são. (QUINTEIRO, 2009, p. 42)

As narrativas das crianças de seis anos, participantes de nossa pesquisa, nos ajudaram a entender como elas percebem a cultura escolar e suas três dimensões: funcionalista, estruturalista e interacionista. Essa cultura é portanto visitada pelo olhar da criança. Essa criança que recém ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental passa por um processo de “conversão” de criança em aluno, o que será melhor explicada na sessão seguinte.

## 5.5 O que contam as crianças sobre a travessia na cultura de escola?

As crianças participantes da pesquisa comentaram sobre o modo de organização da escola, incluindo a sua finalidade, suas normas, sua estrutura e organização pedagógica e sobre as relações entre os atores, entre os espaços ou com os saberes.

Ao analisarmos a interpretação das crianças sobre as diferentes dimensões da cultura de escola percebemos que existe uma interlocução entre uma dimensão e outra, uma ponte que as ligam.

Iniciamos abordando um dos temas mais citados pelas crianças nas rodas de conversa: as brincadeiras no parquinho. Quando a criança fala sobre sua relação com o espaço, afirmando que “gosta do parquinho”, compreendemos que ela também fala sobre a própria organização pedagógica da escola (estruturalista) pois a escola determina a “hora de ir pro parquinho”, e quem tem o direito de ir ao parquinho de ela cumprir as normas da escola, souber “se comportar”.

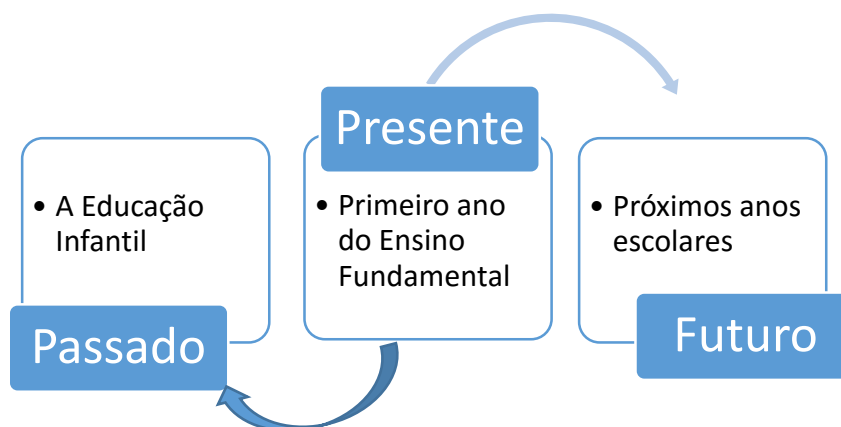
Como já dissemos anteriormente, outra temática bastante discutida pelas crianças foi a “prova”, que vem à tona em suas explicações para o Aliem sobre o funcionamento da escola. Vejamos rapidamente como as três dimensões estão presentes nas suas falas. As crianças comentaram que faziam prova para “aprender a escrever sabidamente” (dimensão funcionalista), mas eles sabem que nem todos fazem prova: “os pequenos da Educação Infantil só brincam”, e um dia farão prova (dimensão estruturalista) e quando esse dia chegar eles terão que “tirar notas boas”, ter portanto uma boa relação com o saber (dimensão interacionista).

Percebemos assim que as crianças vão construindo reflexivamente o processo de travessia entre a cultura infantil e a cultura de escola, e que consideraremos aqui com Pino (2005) como um processo de “conversão” de criança em aluno. Esse assunto será abordado na próxima sessão.

## 5.6 O que contam as crianças sobre sua conversão em aluno(a)s?

Ao ouvirmos as gravações em áudio e ao lermos as transcrições das cinco rodas de conversa realizadas com as 18 (dezoito) crianças participantes da pesquisa, pudemos perceber que elas falam de suas experiências considerando, sobretudo, a perspectiva temporal de suas vivências no primeiro ano e assim destacam: 1) o presente, no qual narram como experienciam o primeiro ano; 2) o passado, a partir de reminiscências de suas experiências nas turmas da Educação Infantil e, 3) o futuro, quando projetam e constroem hipóteses de como serão os próximos anos. Na intenção de melhor explicitar essas três dimensões temporais vividas pelas crianças, nós as representamos, graficamente, na Figura 21.

FIGURA 21 – Esquema das três dimensões do tempo no percurso escolar

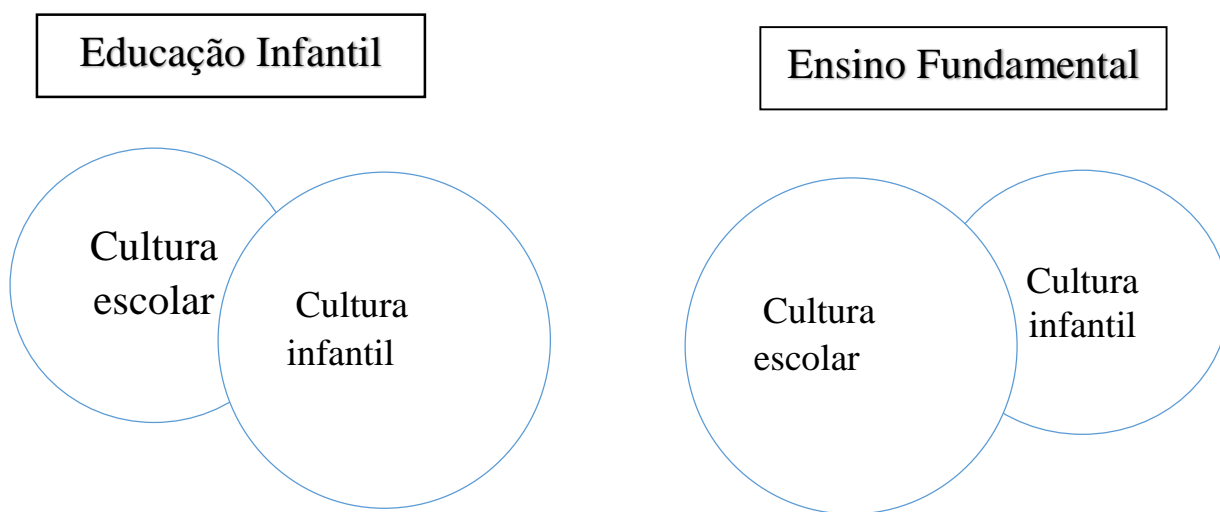


Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos um avanço no desenvolvimento da criança pequena quando ela se projeta nos diferentes momentos da sua vida, seja no passado, seja no presente ou no futuro. E em cada uma dessas três dimensões há um pensamento diferenciado do que ela era, do que ela é, e do que virá a ser. A criança relaciona as experiências que já vivenciou na escola, “(...) porque quando a gente era pequeno a gente tava no prezinho” (Ariana); com as que está vivendo “Que a gente tá crescendo” (Rafaela); e ainda narra como serão os próximos anos escolares: “Eles estão mais velhos do que a gente, então eles têm tarefa difícil.” (Natan).

A partir da percepção dessas diferentes temporalidades, elas vão construindo-se biograficamente e se situando como ator e autor de seu percurso escolar. De suas narrativas depreende-se a ideia de que aos poucos, elas vão se apropriando das relações que se estabelecem ao longo do processo de escolarização entre a cultura infantil e a cultura escolar. Quando e como elas são valorizadas. Essas relações podem ser melhor visualizadas na Figura 22.

FIGURA 22 - Relações entre a cultura infantil e a cultura escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborada pela autora

A figura toma como base a percepção das crianças participantes da pesquisa. Observamos, no lado esquerdo, que durante a Educação Infantil elas destacam a predominância de aspectos da cultura infantil, como exemplifica Luana quando afirma que “(O prezinho) Só faz brincadeira!”. Mas, como recém ingressam no primeiro ano, Karla ao dizer para o Aliem: “Eu só gosto de brincar no parquinho”, ela afirma o quanto a cultura infantil, retratada nas brincadeiras, está presente em sua vida. As crianças percebem que essa predominância vai se perdendo ao longo do processo de escolarização, e é o que simbolizamos no lado direito da figura. Aqui a cultura escolar que vai se sobrepondo à cultura infantil, na medida em que prosseguem seu percurso escolar no Ensino Fundamental. Ocorre, portanto, uma inversão: a cultura escolar assume o lugar, até então, ocupado pela cultura infantil nas falas das crianças, como exemplificado por Natan: “(...) o segundo ano estuda mais do que a gente. Eles estão mais velhos do que a gente, então eles têm tarefa difícil”. O que nos leva a aceitar a hipótese levantada por Passeggi et al (2014a) de que se dá uma “trajetória de um apagamento” da cultura infantil no Ensino Fundamental.

É possível perceber que o ambiente educacional nessas escolas de educação infantil (pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental), nas quais observamos o cuidado em garantir às crianças espaços de brincadeira e de aprendizagem, o processo de enculturação no universo escolar está marcado para elas por um duplo deslocamento, que implica uma série de acontecimentos dentro dos quais precisam aprender a se situar: o primeiro é o deslocamento da *necessidade de brincar* para a *necessidade de estudar*. O segundo decorre do primeiro: a sobreposição do estatuto de aluno (a), ao de criança. O que faz dessa trajetória um processo gradual de apagamento progressivo da brincadeira na em seguida em suas vidas. (PASSEGGI et al, 2014a, p. 08)

A fim de ilustrar a questão do apagamento da cultura infantil, esboçamos na Figura 23, sua repercussão sobre a representação que tem a criança dela mesma. Isso nos ajuda a melhor depreender a ideia de que nessa transição ocorre a transformação da representação de “criança” para a representação de “aluno(a)”.

FIGURA 23 – Esquema da trajetória de um apagamento: de criança a aluno



Fontes: Elaborado pela autora

Desejamos representar aqui quando a criança ingressa na escola, na Educação Infantil, ela compreende, a seu modo, que não há rupturas com o universo infantil, como a brincadeira e a aprendizagem por meio da ludicidade. Mas, ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança percebe necessidade de deve “converter-se” em aluno, na medida em que precisa deixar para trás algumas vivências lúdicas e adentrar no “mundo sério”. Para isso, a criança se constrói uma teoria: a de que precisa estudar, aprender a ler, a escrever e a se dar bem na escola, como exemplifica Renato: “Aqui na escola temos que estudar bem. Respeitar a professora, fazer as tarefas que estão anotadas no quadro”. Sua explicação para o Aliem do que fazer na escola remete exclusivamente às características da cultura escolar que lhes são impostas: “estudar



bem”, “fazer todas as tarefas”. Pino (2005, p 111) discute o termo “conversão” a partir dos estudos de Vigotski (1997, 2000). A noção de

[...] conversão conduz a pensar na ocorrência de funções de algum tipo de mudança ao passar de um plano para outro, indicando o que parece ser a condição para que a passagem possa ocorrer, ou seja, a natureza do processo, não apenas sua existência (PINO, 2005, p 111).

Essa noção vigotskiana de “conversão” nos pareceu adequada para refletirmos com base nas falas das crianças participantes do estudo, as pistas para pensar se a escola, em geral, tem criado condições propícias para a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de maneira favorável aos alunos. A interseção entre os dois círculos na Educação Infantil e o Ensino Fundamental, representa o momento no qual as crianças participantes da nossa pesquisa se encontram. Ora, durante as rodas de conversa, realizadas no mês de março de 2014, as crianças estavam há menos de dois meses neste novo nível de ensino, o que justifica a presença de memórias de suas vivências fortemente enraizadas na Educação Infantil, e ao mesmo tempo elas demonstraram que estavam aprendendo muitas coisas da cultura escolar no Ensino Fundamental. A “conversão” em alunos estava em processo, e suas narrativas nos remetem a isso.

A narrativa seguinte foi retirada do nosso Diário de campo (24 de fevereiro de 2014) e nos remete bem a percepção do que promove e do impossibilita essa “conversão”.

Durante uma aula a professora me pediu para ficar olhando a turma enquanto ela ia à secretaria da escola fazer a cópia de uma atividade. Quando a professora saiu algumas crianças ficaram de pé e eu fui pra frente da turma para conversar enquanto a professora chegava. Aproveitei para ler os nomes dos alunos que estavam na parede como numa brincadeira de “chamada”.

- Felipe (Pesquisadora)
- Não está. (resposta da turma)
- Ele está no prezinho (Rafaela)
- No prezinho? Por quê? (Pesquisadora)
- Porque sim, ele é de lá (Augusto)
- E o que faz uma pessoa ser do prezinho ou do primeiro ano? (Pesquisadora)
- A inteligência! (Rafaela)
- (todos concordaram)
- A inteligência? Então quer dizer que quem está no primeiro ano é porque é inteligente? (Pesquisadora)
- (todos concordaram).
- E quem está no prezinho é o quê? (Pesquisadora)
- É BURRO! (Augusto e Bruno<sup>16</sup> em uníssono)

<sup>16</sup> A criança denominada Bruno não participou das rodas de conversa, coloquei um nome fictício apenas para fazer menção que não foi apenas Augusto quem fez a afirmação

As crianças da pesquisa fazem uma relação das crianças do prezinho com elas mesmas, se elas estão no primeiro ano é porque são inteligentes, e deduzem que quem ainda não foi pra o Ensino Fundamental é por que “é burro”. De modo que para essas crianças, ser mais velhas (ter seis anos), estar há mais tempo na escola (ter feito o prezinho) e por conhecerem mais coisas, elas são mais inteligentes do que as crianças menores. A construção dessa hipótese se faz no contato com o processo de promoção, pela própria mudança de ano de um ano para outro, estabelecido pela cultura escolar. As crianças do Ensino Fundamental não podem mais brincar estão hierarquicamente num nível superior, fazem tarefas mais difíceis, aprendem as letras, aprendem a ler e escrever, não fazem mais tantas pinturas e desenhos, por isso vão construindo uma representação de si dentro dos padrões estabelecidos pela escola.

Finalizamos nossos comentários com o que nos diz Ariana: “a gente tá crescendo e depois a gente vai se mudar”. As próprias crianças compreendem inclusive que elas não poderão continuar na mesma escola, elas precisam “se mudar” para dar prosseguimento aos seus estudos num nível mais avançado. Podemos concluir a partir da análise do que nos dizem as crianças que elas compreendem desde cedo que seu processo de inserção no primeiro ano do Ensino Fundamental exige delas que se convertam em aluno. “Talvez esse seja o maior desafio numa classe de primeiro ano: estabelecer e estruturar ao longo do ano uma relação que favoreça a construção de uma postura de estudante para uma caminhada escolar tranquila” (NÖRNBERG et al., 2009, p. 97).

## CONCLUSÃO



“Aviãozinho de papel” Ivan Cruz

(...) diante do exposto até aqui, fica evidente que ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constitui-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância.

(Jucirema Quinteiro, 2009)

## ATREVESSAMOS

Retomamos a imagem da obra “Aviãozinho de papel” de Ivan Cruz para simbolizar que em breve estaremos pousando e que o nosso voo está terminando. Queremos lembrar aqui o percurso de realização da pesquisa e o processo de escrita da dissertação como momentos intensos. Não poderíamos encontrar outra palavra que pudesse melhor descrever todo o tempo dedicado aos estudos que nos comprometemos a fazer nos últimos dois anos voltados para a criança no início do Ensino fundamental. Investigamos *com* elas acerca da sua travessia da Educação Infantil ao Ensino Fundamental na cultura de escola, período este de novas experiências escolares e que ressurgem em muitas narrativas.

Não apenas acompanhamos as crianças nessa travessia, nós também atravessamos todo um percurso instigada pela preocupação com a criança, com o que ela diz sobre suas experiências de inserção na cultura escolar. Saímos enriquecidas por tudo que suas falas despertaram em nós e pelo exercício de escuta atenciosa, que nos sensibilizou cada vez mais para o que elas desejavam nos dizer. Assim, não se trata apenas de escutar a criança, mas respeitar o que dizem, pois esse se revelou ser o caminho para pensar a escola sob uma nova ótica, reconhecendo a importância do que a criança nos diz.

Essa travessia não foi fácil. O caminho se apresentou com muitos altos e baixos, mas seguimos em frente e ousamos afirmar que atravessamos. Onde chegamos? Não sabemos. Pois o mais importante é dar um significado às descobertas que fizemos no caminho e a certeza que novos percursos se desenham no horizonte.

Durante todo nosso percurso tivemos como foco *investigar o que contam as crianças do primeiro ano sobre a travessia da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e podemos concluir que a criança é capaz de refletir sobre essa travessia apropriando-se do processo pelo qual ela se insere na cultura de escola convertendo-se em aluno na sua vida de criança*. Nossa viagem se iniciou refletindo, no primeiro capítulo, sobre **“A criança e o ingresso no Ensino Fundamental”** com foco nos estudos da legislação brasileira sobre a criança e o seu ingresso no Ensino Fundamental de nove anos.

O voo iniciou-se tranquilamente, pois muitas informações importantes estavam ao nosso alcance, e pudemos nos debruçar sobre a legislação promulgada pelos órgãos públicos estabelecendo a matrícula obrigatória no primeiro ano do ensino fundamental de crianças a partir de seis anos de idade e sobre a Lei nº 11.274/06 que modificou a duração do Ensino Fundamental para nove anos.

Buscamos, com esse capítulo, nos apropriarmos do que diz a legislação sobre o ensino fundamental, antes de escutar as crianças que vivem essa mudança. O estudo desses documentos oficiais concernentes à organização pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos, elaborados pelo Ministério da Educação, nos deu um suporte teórico para compreender a concepção da criança de seis anos nessa perspectiva e, principalmente, como se considera o que deve ser feito o trabalho de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Dando continuidade à viagem iniciada, discorreremos no segundo capítulo sobre **“A criança e a pesquisa realizada com ela”**. Que delícia de percurso! Foi fascinante para nós, nesse início de carreira como pesquisadora da infância, aprofundar nossos conhecimentos teóricos sobre a pesquisa com crianças, que a compreende como protagonista e por isso visa a dar legitimidade ao que as próprias crianças falam e interpretam o que vivenciam na escola. Encontramos na sociologia da infância o campo de estudo que nos deu suporte para considerarmos as crianças como atores sociais plenos. E como forma de respeito a essa criança como ator social pleno fizemos o esforço de pensar e elaborar esta pesquisa visando a minimizar prováveis conflitos e danos e possibilitar maiores benefícios para ela em sua participação.

Adotando a pesquisa (auto)biográfica em educação como campo de estudo, percebemos que ela nos deu o suporte teórico adequado para nos aproximarmos das narrativas das crianças sobre suas experiências. Nesse sentido, a presente pesquisa procura contribuir para essa área de investigação ainda pouco explorada.

Nosso percurso começou a ficar turbulento no terceiro capítulo, quando focalizamos **“A criança enquanto sujeito da cultura: aspectos de sua aculturação como aluno na e pela cultura escolar”**. Assim, nuvens pesadas atrasaram nosso voo, pois sentimos falta de mais referências teóricas para fazer uma análise mais detalhada do assunto. Apoiamo-nos em Angel Pino (2005) e seus estudos sobre o processo de *conversão* da criança: de sujeito biológico em sujeito cultural, com base na teoria vigotskiana. Essa conversão diz respeito à “ocorrência de funções de algum tipo de mudança ao passar de um plano para outro, indicando o que parece ser a condição para que a passagem possa ocorrer” (PINO, 2005, p 111).

Os estudos de Pino inspiraram nossa reflexão sobre o processo de *conversão* da criança em aluno, no processo de transição da Educação infantil ao Ensino Fundamental. Pudemos assim aprofundar nossa reflexão, procurando encontrar em suas falas a maneira como a criança é inserida na escola e como ela se insere na cultura escolar. Para entender melhor este processo, encontramos em Barroso (2012) a compreensão do que seria a cultura escolar. Do ponto de vista conceitual, a dimensão funcionalista (finalidades e normas), estruturalista (organização

pedagógica e estrutura) e interacionista (relação com o os outros, com o espaço e com o saber) da cultura escolar, ofereceram subsídios fundamentais do ponto de vista teórico para analisarmos a que diziam as crianças nas rodas de conversa.

Ao avançarmos para o quarto capítulo - **“Percurso metodológico”** -, a viagem segue com mais calma, o voo permanece estável, pois apresentamos sem dificuldades todos os pontos de realização da pesquisa com as 18 (dezoito) crianças de uma escola pública de Natal, que frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2014. Constituímos os dados a partir de momentos de observação da turma, do diário do pesquisador e das rodas de conversa. As conversas foram mediadas por um pequeno alienígena, denominado Aliem, que queria saber como funcionava a escola conversando com grupos de três ou quatro crianças. O protocolo era o mesmo do projeto “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”, ao qual esta pesquisa está vinculado. Fizemos pequenas adaptações nas perguntas para saber como as crianças vivenciavam o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os dados foram analisados na perspectiva da *análise temática*, seguindo as propostas de Poirier, Clapier-Vallandon e Raybaut (1996) e de Jovchelovitch e Bauer (2002), que nos ajudaram a sintetizar o texto transcrito das rodas de conversa, realizando duas operações, primeiramente em sentenças sintéticas e depois em palavras-chave para situarmos as categorias dos três grandes eixos de análises.

Depois de uma longa jornada de estudos teóricos, que se fizeram necessários para a compreensão do contexto estudado, conseguimos visualizar o final da nossa própria travessia nessa pesquisa. O quinto capítulo versou sobre a discussão da análise dos dados empíricos com o objetivo de compreender **“O que contam as crianças sobre a travessia da educação infantil ao ensino fundamental na cultura de escola”**.

Identificamos nas narrativas das crianças que elas compreendem a *funcionalidade*, a *estrutura* da escola e a *dinâmica das interações*. Trata-se de um lugar para estudar, aprender a ler e a escrever, para que possam ficar inteligentes. Mas, para isso, elas têm que seguir as normas e regras da escola, comportando-se de maneira adequada. As crianças vão construindo uma lógica sobre os critérios de promoção para o primeiro ano. A idade é o mais forte deles. E nessa promoção, as atividades lúdicas e as brincadeiras vão sendo substituídas pela exigência de aprender a ler, a escrever e estudar bem mais. As crianças percebem que nesse processo de “conversão” de crianças em alunos, a cultura infantil vai sendo colocada em segundo plano enquanto a cultura escola passa a ocupar o primeiro plano. Algumas se rebelam, mas a maioria se adapta com o apoio das *interações* vivenciadas por elas na escola. Estabelecendo relações cada vez mais familiares com o outro, com o espaço e com o saber as crianças se veem inseridas

na cultura escolar, na qual devem ser as melhores, tirar as melhores notas, o que vai de encontro à cultura infantil e sua predisposição para a ludicidade e a brincadeira, causando conflitos com a escola e contra a escola. As crianças internalizam a competição por notas e pelo êxito escolar. Confirmando o que dizem Mollo-Bouvier (2005, p. 401) sobre o fato de que “a obsessão pelo êxito escolar tem progressivamente invadido a vida inteira das crianças”.

Ao analisarmos nas narrativas das crianças e visualizamos claramente que é durante esses primeiros meses de vivências escolares no Ensino Fundamental que a criança sofre o impacto da mudança e dá início ao rito de passagem para se tornar aluno(a).

E é por isso que precisamos conhecer nosso aluno. Conhece-lo como representante de sua classe; como sujeito capaz de agir sobre sua trajetória; como narrador, produtor e consumidor de cultura que, através da e na linguagem, imprime suas marcas, reelabora seu passado, vive o seu presente e tem possibilidade de não aprisionar o seu futuro. Precisamos ouvi-lo, aprender com ele. A troca, o intercâmbio fazem com que o conhecimento passe pelo social – a fala é o espaço de troca por excelência, só ampliando espaços de fala poderemos criar laços afetivos e só assim ele se sentirá confiante e inteiro. Só confiante e inteiro ele estabelecerá as pontes entre sua vida cotidiana o mundo ao seu redor. Assim então ele crescerá; assim esse aluno será também mestre” (LEITE, 1996, p.87)]

Já conseguimos visualizar a pista de pouso e podemos concluir sintetizando algumas contribuições desta dissertação:

- Investigamos sobre a legislação brasileira sobre a criança e o seu ingresso no Ensino Fundamental de nove anos, fazendo um estudo teórico/prática do que as orientações do Ministério da Educação dizem e do que as crianças percebem na escola;
- Fundamentamos os conceitos sobre cultura infantil e sobre a ética na pesquisa com crianças, inserindo esta dissertação entre as pesquisas que dão ênfase à criança enquanto sujeito de direitos, cuja voz e reflexão sobre si devem ser ouvidas, respeitadas, discutidas e divulgadas;
- Discutimos os conceitos teóricos de cultura escolar e cultura de escola, com o propósito de enriquecer a discussão desses conceitos com a análise de dados empíricos que nos foram oferecidos por crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental;
- Identificamos nas narrativas das crianças como elas experienciam seu processo de “conversão” em alunos.

Esperamos que esta dissertação possa trazer subsídios para uma melhor compreensão das atitudes e comportamentos das crianças durante seu processo de adaptação a este novo nível de ensino, sobretudo para que se construa um entendimento de que não é fácil para a criança fazer essa travessia que dá lugar a cultura escolar em detrimento da cultura infantil.

Responsabilidade esta tanto maior quanto sabemos que, ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais

novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como actores sociais na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos. (SARMENTO, 2005, p. 376)

Por fim, pousamos. Depois de dois anos de viagem durante os quais pesquisamos com crianças, estudamos, escrevemos, publicamos, discutimos, aprendemos e nos formamos com elas. Nos formamos enquanto pesquisadoras, nos formamos enquanto professoras, nos formamos enquanto indivíduos que não desistem diante das dificuldades e das ansiedades. Nos formamos enquanto sujeitos sociais que convivem com crianças e têm o desejo de continuar com elas para vê-las atravessar muitos outros percursos da vida.

Assim como iniciamos essa dissertação com a frase de Amyr Klink para quem “Pior que não terminar uma viagem é nunca partir”, queremos afirmar aqui que apenas partimos. Nossa viagem não tem um porto específico. “Viajar é preciso!” Por isso, fizemos somente uma pequena parte do percurso. E na expectativa de que ainda teremos muitos outros pela frente ficamos com a reflexão que nos inspira Fernando Pessoa.

*Há um tempo em que é preciso  
abandonar as roupas usadas,  
que já tem a forma do nosso  
corpo, e  
esquecer os nossos caminhos,  
que nos levam sempre  
aos mesmos lugares.  
É o tempo da travessia:  
e, se não ousarmos fazê-la,  
teremos ficado, para sempre,  
à margem de nós mesmos.  
(Fernando Pessoa)*



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 9(2): 317-325, 2006.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. IN: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Mai/Ago. 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial – Out. 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes, JACOMINI, Marcia Aparecida e KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 35-51, jan/abr. 2011.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. IN: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. IN: **Princípios gerais da administração escolar**. Unesp/UNIVESP - 1a edição 2012. Disponível em < [http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf) > Acesso em 07 de mar de 2015.

BORBA, Angela Mayer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. IN: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de educação. 2006, p. 35-47

BOURDIEU, Pierre (Coord). **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares de Azevedo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Brasil. **Constituição (1969)**. Emenda constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_ anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_ anterior1988/emc01-69.htm). Acesso em 03 ago. 2014

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em 31 ago. 2014

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946**. Lei orgânica do ensino primário. Diário Oficial da União, Seção 1, 4 de janeiro de 1946, p. 113. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 03 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Resolução Nº 5 de 17 dez. 2009. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos** orientações gerais. Secretaria de educação. 2004

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de educação. 2006

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos** passo a passo do processo de implantação. Secretaria de educação básica. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm) > Acesso em 23 de set. 2014

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e das outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em < [http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452\\_porb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452_porb.pdf). Acessado em 10 de set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de outubro de 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de fevereiro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2013. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acessado em 20 ago. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CBE nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 22/2009, de 9 de dezembro de 2009.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de janeiro de 2010, Seção 1, p. 19.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010.** Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 6/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de outubro de 2010, Seção 1, p. 17

DANTAS, Angélica Guedes e MACIEL, Diva Maria M. A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no distrito federal: estudo de caso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan-mar. 2010.

BROCKMEIER, Jens e HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. IN: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

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

CÁS, Danilo Da. **Manual teórico-prático para a elaboração metodológica de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Jubela Liros, 2008.

CORSARO, Willina A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. IN: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, Silva Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DE CONTI, Luciane, PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. IN: MIGNOT, Ana Chrystina, SAMPAIO, Carmem Sanches e PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLES, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Mai/Ago. 2005

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. IN: CRUZ, Silva Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal-RN: EDUFRN, 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010, p. 31-57.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. As rotinas da escola e a sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FRANCISCO, Deise Juliana e BITTENCOURT, Ivanise. Ética em pesquisa com crianças: problematizações sobre termo de assentimento. ANAIS Do **II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**, Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, UFRGS, 26-27 agosto 2014.

FRANCISCHINI, Rosângela e CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. IN: CRUZ, Silva Helena Vieira (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Contribuições das crianças para (re)pensar as escolas de infância. IN: MIGNOT, Ana Chrystina, SAMPAIO, Carmem Sanches e PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. IN: **Ciência e educação**. v.11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 – Coleção educação contemporânea.

GIBBS, Grahlan. **Análise dos dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. IN: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Secretaria de educação. 2006, p. 87-98

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? IN: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. IN: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996 – Série Prática Pedagógica.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. IN: Brasil. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Secretaria de educação. 2006

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação, IN: SILVA, T.T. (org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: VOZES, 1994, p. 35-86.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. IN: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. IN: CRUZ, Silva Helena Vieira (Org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil um campo de estudos em construção. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 – Coleção educação contemporânea.

MAGALHÃES, Luciane Manera; ARAUJO, Rita de Cássia Barros de Freitas; ACHTSCHIN, Simone Borrelli e MELO, Terezinha Toledo Melquíades. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 391-403, Mai/Ago. 2005.

MONTEIRO, Mariangela da Silva. Crianças e linguagem num contexto especial: um estudo etnográfico. IN: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996 – Série Prática Pedagógica.

MORAIS, Artur Gomes de e LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. IN: Brasil. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de educação. 2006

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Orgs.). **ALTERidade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari, FURLANETO, Ecleide Cunico, CONTI, Luciane de, CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun, GABRIEL, Gilvete de Lima, OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de, ROCHA, Simone Maria da. Narrativas de crianças

sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação** (UFSM), v.39, p.85 - 104, 2014a.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Relatório final do Projeto de pesquisa “Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância?”**, Natal, RN: CNPq-UFRN, 2014b, 120 p.

PINEAU, Gaston, LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRN, 2012

POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S., RAYBAUT, P. **Les récits de vie** théorie et pratique. Paris: Puf, 1996.

Portal MEC. Programa Mais Educação. Disponível em <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115) > Acesso em 15 out. de 2014.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 – Coleção educação contemporânea.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa em educação. IN: **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 171-188, jan.-mar. 2011.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta e PACHECO, Suzana Moreira (org). **A criança de seis anos do ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

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, 2008.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar/** Simone Maria da Rocha. – Natal, RN, 2012. 163 f.: il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. IN: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., vol. 26, n. 91, p. 361-368, Mai/Ago. 2005

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão e KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Solange Jobim e. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996 – Série Prática Pedagógica.

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabelo de. 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, 2008.

SOUZA, Sônia M. Gomes. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão – inclusão social. IN: CRUZ, Silva Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPRÉA, Nélío Eduardo. **As culturas infantis na cotidiana escola**. Reunião Brasileira de Antropologia. Belém, 2010. Disponível em < <http://www.neliosprea.com.br/wp-content/uploads/2011/07/AS-CULT-INFANT-NA-COTID-ESC-Nelio-Sprea.pdf> > Acesso em 22 jan. de 2015.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Nacional, 1978.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2001, 14(3), p. 599-608.

## APENDICES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### *Esclarecimentos*

Estamos solicitando a você a autorização para a criança pela qual você é responsável participe da pesquisa de dissertação de Mestrado, intitulada: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE ESSA TRAVESSIA? desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela qual, eu, Prof(a) Iêda Licurgo Gurgel Fernandes, sou a pesquisadora responsável.

Este trabalho de pesquisa é vinculado ao Projeto de pesquisa “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?” coordenada pela professora Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (Número do Parecer do Comitê de Ética: 168.818, data da relatoria: 23/11/2012).

Esta pesquisa pretende investigar, sob a perspectiva de crianças do novo grupo etário que integra o ensino fundamental, acerca das experiências escolares nesse nível de ensino, em comparação com suas vivências anteriores na educação infantil/pré-escola.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é contribuir para o trabalho desenvolvido pelos professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental, a fim de aprimorar sua prática com os alunos desse novo grupo etário.

Caso você decida autorizar, ele a criança deverá participar de uma entrevista lúdica na qual contará para um boneco, o Aliem (ET do filme Toy Story), sobre como foi/é sua transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A entrevista ocorrerá no ambiente escolar diário das crianças e será gravada em vídeo e em áudio que serão transcritos pela pesquisadora para melhor análise do conteúdo da entrevista. Quanto à imagem reproduzida no vídeo, ela será inteiramente preservada em nenhum momento haverá sua divulgação e/ou publicação.

Durante a realização da entrevista a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que a criança corre é de se sentir obrigada ou forçada a participar da entrevista; não gostar ou não querer ter contato com o boneco do Aliem; se sentir pressionada a responder algo que não é



verdade apenas para atender algo que previamente imagina que seria esperado pela pesquisadora/Aliem; correr o risco de se emocionar ao relatar algum acontecimento da sua vida.

Mas a criança terá como benefício expressar-se livremente sobre a vida no primeiro ano do Ensino Fundamental; manifestar sua percepção sobre suas experiências na pré-escola; considerar os espaços de ludicidade e eventuais constrangimentos na escola; projetar desejos de melhoria na escola a partir de suas experiências anteriores e novas; elaborar projeções futuras, e até mesmo de compreender as dificuldades que enfrenta(ou) na transição dos dois diferentes níveis de ensino e assim descobrir maneiras de amenizá-las.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a Professora Iêda Licurgo Gurgel Fernandes, 84 99617471 ou 88537085 ou 32075852.

Você tem o direito de recusar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você e para ele(a).

Os dados que ele(a) irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo(a).

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver algum gasto pela participação dele(a) nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você.

Se ele(a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele(a) será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, telefone 3342 5003.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Iêda Licurgo Gurgel Fernandes.

#### *Consentimento Livre e Esclarecido*

Eu, \_\_\_\_\_, representante legal de \_\_\_\_\_, autorizo sua participação na pesquisa Da educação infantil ao ensino fundamental: o que dizem as crianças sobre essa travessia?.

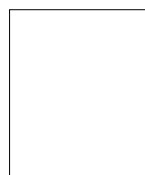
Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, por ter entendido os riscos, desconfortos

e benefícios que essa pesquisa pode trazer para ele(a) e também por ter compreendido todos os direitos que ele(a) terá como participante e eu como seu representante legal.

Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele(a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo(a).

Natal (data).

**Assinatura do representante legal**



Impressão  
datiloscópica do  
representante legal

*Declaração do pesquisador responsável*

Como pesquisador responsável pelo Projeto de dissertação de Mestrado, Da educação infantil ao ensino fundamental: o que dizem as crianças sobre essa travessia?, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal (data).

**Assinatura do pesquisador responsável**