

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**



**TENSÕES CONTEMPORÂNEAS NO PROCESSO DE PASSAGEM DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES

BELO HORIZONTE

2010

VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES

TENSÕES CONTEMPORÂNEAS NO PROCESSO DE PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA  
O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa

Co-orientadora: Maria Lúcia Castanheira

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social**

**ATA DA 242ª (DUCENTÉSIMA QUADRAGÉSIMA SEGUNDA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social**

Aos quatorze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dez realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da tese: **“Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso”** da aluna **Vanessa Ferraz Almeida Neves**, requisito final para obtenção do Grau de Doutora em Educação. A banca examinadora foi composta pelas seguintes professoras doutoras: Maria Cristina Soares de Gouvea - Orientadora, Maria Lúcia Castanheira - Co-Orientadora, Maria Machado Malta Campos, Maria Fernanda Rezende Nunes, Maria Inês Mafra Goulart e Livia Maria Fraga Vieira. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00h com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese: *aprovada. A banca considerou o trabalho de muito boa qualidade, pelo rigor metodológico e pelo resultado originais e relevantes sobre questões de grande atualidade. Recomendou ainda a publicação em livro, artigos acadêmicos e em revistas de grande divulgação.*

O resultado final foi comunicado à aluna **Vanessa Ferraz Almeida Neves** e ao público, concedendo à aluna o título de Doutor em Educação. A aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2010.

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvea - Orientadora

*Maria Lúcia Castanheira*  
Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira - Co-Orientadora

*Maria Machado Malta Campos*  
Profa. Dra. Maria Machado Malta Campos - PUC-SP

*Maria Fernanda Rezende Nunes*  
Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes - UFRJ

*Maria Inês Mafra Goulart*  
Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart - UFMG

*Livia Maria Fraga Vieira*  
Profa. Dra. Livia Maria Fraga Vieira - UFMG

Rosemary da Silva Madeira  
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

Aos meus pais, por tudo.

Ao Bernardo, pela alegria de estarmos juntos: *"you're always on my mind..."*

Ao Francisco e Felipe, pelo carinho.

## **AGRADECIMENTOS**

À Cris e Lalu, por aceitarem compartilhar comigo essa caminhada. A orientação de vocês foi fundamental para que este momento se concretizasse. Muito obrigada!

À Professora Lúcia Afonso, orientadora do mestrado, com quem iniciei as primeiras aproximações com a pesquisa acadêmica.

Ao Professor José Alfredo Debortoli, com quem primeiro discuti o projeto de pesquisa para a realização do doutorado.

Ao Professor William Corsaro, com quem tanto aprendi durante a realização do Estágio Doutorado Sanduíche na Indiana University.

Às Professoras Maria Machado Malta Campos, Lívia Maria Fraga Vieira e Maria Inês Mafra Goulart pelas valiosas sugestões no meu exame de qualificação e pela disponibilidade para participar da banca de defesa da tese.

Às escolas e professoras, que generosamente abriram suas portas para a realização desta pesquisa. Aprendi muito com cada uma de vocês.

Aos amigos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e da Gerência Regional de Educação Noroeste, com quem compartilhei as inquietações que me impulsionaram nesta jornada.

Aos amigos, Fátima, Meily, Gabriela, Graça, Rosvita, Adriana, Rogério e Levindo cujo apoio e conversas tanto me ajudaram.

À minha família, pais, irmãos, sogros, cunhados, sobrinhos, tios, primos... Compartilhar a vida com vocês torna tudo muito mais fácil!

Ao Bernardo, Francisco e Felipe, amores queridos, por suportarem meu distanciamento em tantos momentos. Bernardo, sem você, esta tese não teria fim!

Ao apoio financeiro, em diferentes momentos, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, da FAPEMIG e do CNPq.

## O homem da orelha verde

Gianni Rodari

Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha  
Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então ao seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa mais linda  
De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
O que os grandes não querem mais entender

Ouçõ a voz das pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas.

## RESUMO

No contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos, investiguei como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma escola de educação infantil para uma de ensino fundamental em Belo Horizonte. O processo de construção e análise dos dados da pesquisa baseou-se nas abordagens da sociologia da infância (CORSARO, 2005) e da etnografia interacional (CASTANHEIRA, CRAWFORD, DIXON e GREEN, 2001). Os dados da pesquisa incluíram anotações no diário de campo; gravações em vídeo das salas de aulas; gravações em áudio de entrevistas informais e semi-estruturadas com professoras e crianças; e artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas. Ao longo do processo investigativo, buscou-se apreender a multiplicidade dos contextos que informavam as práticas educativas: a cultura de pares, a cultura escolar e dos professores e o sistema educacional. Compreende-se que, portanto, as interações entre os sujeitos nos contextos locais são negociadas em relação a contextos globais.

Verificou-se que as práticas educativas que assumiram centralidade na educação infantil e no ensino fundamental estruturaram-se em torno da brincadeira e do letramento, ambas situadas diferencialmente nos dois segmentos. Argumento que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica refletiu-se no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse sentido a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil na transição entre os dois segmentos, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais para as crianças, dentro e fora das escolas.

**Palavras-chave:** educação infantil; ensino fundamental; transição; cultura de pares.

## **ABSTRACT**

I investigated the transition of a group of children from preschool to elementary school in Belo Horizonte, considering the context of the new legislation in education. The processes of data collection and analysis were guided by the sociology of childhood (CORSARO, 2005) and by an interactional ethnographic perspective (CASTANHEIRA, CRAWFORD, DIXON and GREEN, 2001). Data sources included field notes, videotape records of classrooms lives, audiotape records of semi-structured and informal interviews of teachers, children, and written artifacts used and/or produced in the classrooms. I searched for an understanding of the multiplicity of contexts influencing the everyday life of the classrooms: peer culture, school and teachers' culture, and the educational system. Therefore, it is understood that local contexts are influenced by global contexts.

The educational practices that were central in both preschool and elementary school were related to play and literacy, although different in each one of the classrooms. I argue that the lack of dialogue in the Brazilian educational system regarding early childhood and elementary education was reflected upon the process of rupture experienced by the children in their transition from preschool to elementary school. The research, focusing on the children's perspective, evidenced that it is necessary a closer integration between literacy and play in both preschool and elementary school: both dimensions are fundamental to children's lives, inside and outside of schools.

**Key Words:** early childhood education; elementary school; transition; peer culture.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Um modelo interpretativo de socialização.....	22
Figura 2	Modelo da teia orbital.....	23
Figura 3	Taís filma sua turma.....	83
Figura 4	Plantas baixas dos dois andares da escola de educação infantil.....	95
Figura 5	Planta baixa da sala de aula da educação infantil.....	96
Figura 6	Oficina de Artes .....	97
Figura 7	Pátio descoberto da escola de educação infantil.....	98
Figura 8	Sala de aula pesquisada na escola de educação infantil.....	99
Figura 9	Cantinho da Fantasia.....	99
Figura 10	Biblioteca da escola de educação infantil.....	101
Figura 11	Registro de Marcela sobre a brincadeira de que mais gostou.....	104
Figura 12	Sociograma das relações construídas entre as crianças na turma de educação infantil.....	113
Figura 13	Calendário da turma.....	118
Figura 14	Apresentação da história “Dona Baratinha” .....	145
Figura 15	Amanda e Marcela tentam escrever carneiro e rato.....	145
Figura 16	Primeira escrita no Diário de Campo.....	147
Figura 17	Amanda escrevendo na Oficina de Artes.....	152
Figura 18	Escrita da Amanda.....	153
Figura 19	Renata escreve o próprio nome.....	164
Figura 20	Paula conta a história “João e o pé de feijão” .....	166
Figura 21	Desenho de Lúcio.....	177
Figura 22	Desenhos de Isadora e Wanda.....	178
Figura 23	Desenho de Carlos.....	179
Figura 24	Vista de cima da escola de ensino fundamental.....	184
Figura 25	Planta baixa do segundo andar da escola de ensino fundamental.....	185
Figura 26	Planta baixa da sala de aula do ensino fundamental.....	185
Figura 27	Mosaico “Sejam bem-vindos” .....	186
Figura 28	Pátio interno da escola de ensino fundamental.....	186
Figura 29	Palco da escola de ensino fundamental.....	187
Figura 30	Quadra coberta e biblioteca da escola de ensino fundamental.....	187
Figura 31	Sala de aula pesquisada na escola de ensino fundamental.....	187
Figura 32	Desenhos de Amanda e Isadora.....	201
Figura 33	Desenhos de Renata e Lúcio.....	201
Figura 34	Os passeios instrutivos.....	202
Figura 35	Temas desenvolvidos pela professora na primeira conversa com a turma...	205
Figura 36	Temas introduzidos pelas crianças na primeira conversa com a professora.	217
Figura 37	Atividades de discriminação visual e coordenação motora realizadas por Elisa.....	229
Figura 38	Cópia de letras por Wanda e Elisa.....	232
Figura 39	Dinâmica do cotidiano da sala de aula.....	233
Figura 40	Isadora ajuda Wagner a circular as letras “A” e ajuda Amanda a apagar e escrever o numeral “quatro” .....	235

## LISTA DE FIGURAS - CONTINUAÇÃO

Figura 41	Sociograma das relações construídas entre as crianças nos primeiros dias de aula na escola de ensino fundamental.....	236
Figura 42	Fatores que favoreceram a “indisciplina” na turma de ensino fundamental	250
Figura 43	Atividade realizada por Elisa.....	254

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Construção dos dados da pesquisa.....	56
Tabela 2	Trabalho de campo na Escola de Educação infantil - 2008.....	58
Tabela 3	Trabalho de campo na Escola de Ensino fundamental - 2009.....	59
Tabela 4	Mapa de Eventos - Turma I - 09/04/08.....	64
Tabela 5	Mapa de Eventos: evidenciando os espaços Interacionais.....	68
Tabela 6	A Roda de conversa.....	73
Tabela 7	Desdobramentos das questões da pesquisa.....	77
Tabela 8	Sistematização das primeiras observações na Turma I.....	78
Tabela 9	Sinais utilizados nas transcrições.....	86
Tabela 10	Escolaridade dos pais e mães das crianças da turma de educação infantil.....	94
Tabela 11	Mapa de eventos - 18/08/08.....	108
Tabela 12	Sequência interacional - Férias ou feriado?.....	111
Tabela 13	Dinâmica do evento “Brincadeiras diferentes”.....	121
Tabela 14	Roda 1: Lendo uma brincadeira.....	123
Tabela 15	Interação entre Carlos e Wanda - Provocação.....	131
Tabela 16	Taxonomia da presença da escrita na sala de aula da educação infantil.....	143
Tabela 17	Mapa de eventos - 13/08/08.....	149
Tabela 18	Sequência Interacional I - O que é o diferente?.....	159
Tabela 19	Sequência Interacional II - <i>Meu nome</i> está diferente.....	162
Tabela 20	Wanda lê “O leão e o ratinho” - Sequência I.....	169
Tabela 21	Wanda lê “O leão e o ratinho” - Sequência II.....	170
Tabela 22	Wanda lê “O leão e o ratinho” - Sequência III.....	171
Tabela 23	Wanda lê “O leão e o ratinho” - Sequência IV.....	172
Tabela 24	Wanda lê “O leão e o ratinho” - Sequência V.....	173
Tabela 25	Escolas de educação infantil frequentadas pelas crianças da turma de ensino fundamental pesquisada.....	191
Tabela 26	Quadro de professoras e disciplinas na turma de ensino fundamental.....	192
Tabela 27	Mapa de eventos do primeiro dia de aula (03/02/09).....	195
Tabela 28	Sequência interacional - <i>Tem gente ainda com cinco anos?!</i> .....	207
Tabela 29	Artefatos culturais disponíveis nas salas de aula pesquisadas.....	214
Tabela 30	Contrastando eventos.....	222
Tabela 31	Classificação das atividades xerocadas.....	226
Tabela 32	Interações ao longo do Evento “Ligando formas iguais” (09/02/09).....	238
Tabela 33	Mapa de Eventos - 31/03/09.....	251
Tabela 34	Sequência Interacional - <i>Como se escreve?</i> .....	255

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Uso e distribuição do tempo - 09/03/08.....	65
Gráfico 2	Espaços utilizados - 09/03/08.....	66
Gráfico 3	Uso e Distribuição do Tempo - 24/04/08.....	102
Gráfico 4	Espaços utilizados - 24/04/08.....	102
Gráfico 5	Uso e Distribuição do Tempo - 12/06/08.....	103
Gráfico 6	Espaços utilizados - 12/06/08.....	103
Gráfico 7	Uso e distribuição do tempo - 18/08/08.....	109
Gráfico 8	Espaços utilizados - 18/08/09.....	109
Gráfico 9	Uso e distribuição do tempo - 13/08/08.....	150
Gráfico 10	Espaços utilizados - 13/08/08.....	150
Gráfico 11	Uso e distribuição do tempo - 03/02/09.....	198
Gráfico 12	Espaços Utilizados - 03/02/09.....	198
Gráfico 13	Uso e Distribuição do tempo - 31/03/09.....	252
Gráfico 14	Espaços Utilizados - 31/03/09.....	252

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 - O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA</b> .....	17
1.1 - As crianças, a cultura de pares e a reprodução interpretativa.....	17
1.2 - A obrigatoriedade escolar.....	26
1.3 - Encontros entre a educação infantil e o ensino fundamental em diferentes contextos.....	37
<b>2 - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: EDUCANDO O OLHAR E AS EMOÇÕES</b> .....	49
2.1 - A abordagem etnográfica como escolha teórico-metodológica.....	50
2.2 - Os locais e os participantes da pesquisa.....	52
2.3 - O desenvolvimento de uma lógica de investigação.....	59
2.3.1 - O desdobramento das questões de investigação e primeiras análises.....	62
2.4 - As filmagens, as entrevistas com as crianças e as formas de transcrição.....	81
<b>3 - A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	87
3.1 - Contextualizando a escola de educação infantil.....	88
3.2 - A turma pesquisada: seus sujeitos e suas práticas.....	93
3.3 - A preponderância da Roda e do brincar na turma pesquisada.....	105
3.3.1 - Um dia na Turma da Cachoeira.....	107
3.3.2 - Os eventos na Oficina de Artes.....	110
3.3.3 - Roda na sala de aula.....	117
3.3.4 - “Brincadeiras diferentes”: lendo e brincando no pátio.....	121
3.4 - Eventos de letramento na Turma da Cachoeira.....	140
3.4.1 - A relação das crianças com a linguagem escrita.....	146
3.4.2 - “Deixa eu escrever no seu caderno?”.....	148
3.4.3 - Letra cursiva?!.....	157
3.4.4 - Lendo livros.....	164
3.5 - Despedindo-se da educação infantil.....	175
<b>4 - A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	181
4.1 - “Essa escola é muito, muito, muito grande”.....	182
4.2 - A turma pesquisada: os sujeitos e suas práticas.....	190
4.2.1 - Construindo formas de participação: O primeiro dia de aula.....	193
4.2.2 - A primeira conversa.....	204
4.3 - O primeiro mês: A dinâmica do cotidiano da sala de aula.....	221
4.3.1 - A cultura de pares: As crianças constroem a ponte que as ajuda a atravessar a passagem para o ensino fundamental.....	234
4.4 - A construção do ideal da escrita: “Nós estamos aprendendo a ler”.....	246
<b>5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	262
<b>6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	267

## Introdução

A pesquisa que ora apresento dialoga com minha trajetória profissional, bem como com minha história de vida. O fio condutor do meu percurso profissional e pessoal se encontra nas variadas experiências que tive com crianças de diversas idades. A criança que fui e minhas experiências na infância dialogam com minhas escolhas, com minha vida atual e com minha profissão. Dialogam também com a memória dessa infância, com a infância das crianças e professoras com as quais trabalho, com a infância em uma perspectiva histórica... Enfim, são infâncias se entrecruzando em uma pluralidade de tempos e espaços.

Como professora e psicóloga, trabalhei em escolas particulares e municipais em Belo Horizonte. Ao longo desse processo, várias questões foram surgindo relativas às práticas educativas com as crianças. Naquele momento, buscava a construção de uma prática que se voltasse para o respeito aos processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças. Assim, acompanhada de algumas poucas colegas de trabalho, voltei-me para uma prática construtivista, uma vez que os pontos principais dessa perspectiva teórica encaminhavam-se para a valorização das crianças e as hipóteses que elas elaboravam em relação ao mundo. A criança era reconhecida como sujeito do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Posteriormente, a partir da implantação do Projeto da Escola Plural (1994) na Prefeitura de Belo Horizonte, esse reconhecimento se tornou um guia para a prática com as crianças. Para além da sala de aula, houve a possibilidade da inclusão de um diálogo com a comunidade escolar como um todo, e com as famílias em particular.

Trabalhei em creches particulares na Inglaterra, por dois anos (1994-1995), e nos Estados Unidos, por um ano (1998). Nestes países, pude perceber e vivenciar a carência de creches públicas para crianças abaixo de cinco anos e a dicotomia entre o cuidar e o educar nas relações que eram estabelecidas entre educadoras e crianças no contexto institucional. Outra constatação foi a pequena valorização do profissional que trabalha nas creches particulares: extensa jornada de trabalho e baixos salários. Nestas instituições, o diálogo com as crianças era incipiente: elas eram mais objeto das práticas institucionais e menos sujeito dessas práticas, uma vez que suas demandas nem sempre eram escutadas.

Em 2002, como técnica do Centro de Educação Infantil da Gerência de Educação da Regional Noroeste, órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte,

tive a oportunidade de trabalhar, e principalmente aprender, com as creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura sobre o atendimento prestado às crianças provenientes das camadas populares do nosso município.

Algumas inquietações foram surgindo durante este percurso, relativas à concepção de infância que permeava o atendimento nas creches<sup>1</sup> e, principalmente, concernentes à própria infância, tal qual era vivenciada e significada nesse contexto institucional. Partindo do princípio de que as crianças, assim como os adultos, buscam ativamente dar sentido às experiências vividas, questionava: *Como as crianças e adultos organizam e significam o cotidiano, particularmente o cotidiano dentro da creche? Como o sentido atribuído ao seu mundo é apropriado nas relações com outras crianças e adultos dentro da instituição? Quais são as referências que as crianças e adultos usam para darem sentido ao seu mundo?* Foram essas as principais questões que me impulsionaram a realizar a pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado, que teve como tema de estudo a infância e sua relação com as instituições de educação infantil, particularmente, as creches comunitárias do município de Belo Horizonte (NEVES, 2005). Essas questões continuam como pano de fundo para a presente pesquisa.

Busquei, na pesquisa de mestrado, entender o sujeito criança, tomando-a como produtora e consumidora de cultura. A infância foi considerada mais do que uma mera fase de desenvolvimento do ser humano e preparação para a importante vida adulta. Entendo que há uma pluralidade de infâncias e de formas de se vivenciar o ser criança e, por conseguinte, diferentes formas de se relacionar com essa fase da vida. Ao me aproximar deste objeto de estudo, as crianças e suas infâncias, procurei abordá-lo em relação a outros atores sociais, e em relação ao contexto da sociedade contemporânea. Portanto, questões como gênero, classe social, etnia, políticas públicas e representações historicamente construídas sobre a infância foram tomadas como planos de análise das relações dentro da instituição.

---

<sup>1</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394), em seu artigo 30, incisos I e II, define que a educação infantil será oferecida em creches para crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade. Entretanto, a partir da sua própria história, algumas instituições de educação infantil, mesmo atendendo a uma faixa etária de 0 a 6 anos, se auto-denominam creches uma vez que “a denominação creche comunitária tem um significado importante enquanto mobilizador para a luta, enquanto delimitador de interesses, enquanto forma de trabalhar, etc.” (DIAS e FARIA FILHO, 1990, p. 31).

Ao longo da pesquisa de mestrado, pude apropriar-me de uma metodologia que uniu a etnografia e a pesquisa-ação, propondo que a escuta das vozes infantis e dos adultos, colocadas em diálogo umas com as outras, proporcionasse uma reflexão e mudança em algumas práticas educativas dentro da instituição pesquisada (NEVES, 2006).

Atualmente, meu percurso continua, e novas/velhas questões me instigaram a propor esta pesquisa. Questões que mantêm sua relação com o estudo das infâncias e, mais especificamente, relacionam-se com a compreensão da passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Faço, aqui, uma opção pelo termo *passagem* por entendê-lo como um ponto de ligação e comunicação entre dois lugares distintos e também por ser um conceito ao qual o campo da antropologia faz referências importantes, ao trabalhar os ritos de passagem em diversas culturas.

Assim, as seguintes perguntas orientaram a presente pesquisa: *‘Como é vivida a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, na perspectiva das crianças?’* *‘Como as culturas escolares dos dois níveis de ensino expressam essa transição?’* *‘Quais processos interferem nesse acontecimento?’* São várias as questões que surgem ao pensarmos essa passagem, questões que remetem a *permanências e deslocamentos* nesse processo. Afinal, as crianças que são atendidas em uma instituição de educação infantil são as mesmas que frequentam o ensino fundamental, mas nem sempre a história educacional anterior da criança é colocada como um plano de análise na continuidade de sua escolarização. Temos múltiplas representações acerca das crianças e suas infâncias circulando entre as diversas escolas, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Investigo como essas imagens dialogam ou contrapõem-se na experiência escolar desses sujeitos, envolvendo-os de formas diferentes, posicionando-os socialmente a partir de práticas educativas diferenciadas em cada nível de ensino.

Este texto, resultado das reflexões realizadas ao longo do processo de pesquisa, está organizado em cinco capítulos. O primeiro deles, após esta introdução, situa o processo de escolarização da infância no contexto das leis federais acerca da ampliação da obrigatoriedade escolar desde 2006. Procuro dialogar com alguns conceitos do campo da Sociologia da Infância, em particular, com os conceitos de *cultura de pares* e *reprodução interpretativa*. O segundo capítulo situa a abordagem teórico-metodológica, os participantes e os locais da pesquisa, explicitando as escolhas feitas ao longo da pesquisa e a lógica de investigação desenvolvida. A seguir, o terceiro e o quarto capítulos analisam o

contexto das práticas educativas na educação infantil e no ensino fundamental, respectivamente, objetivando evidenciar as permanências e os deslocamentos entre tais práticas e suas consequências para as crianças. No capítulo final, teço considerações sobre o processo vivenciado pelas crianças pesquisadas, argumentando que as interações entre os sujeitos são negociadas tanto em relação ao contexto local das salas de aula quanto em relação a contextos mais amplos.



## **1- O processo de escolarização da infância**

Início esse capítulo realizando uma breve incursão pelo campo da nova Sociologia da Infância, explorando os conceitos de *cultura de pares* e *reprodução interpretativa*, em busca de uma compreensão sobre o movimento de inserção e participação das crianças no contexto social e, mais especificamente, no contexto escolar. Nesse sentido, recorro também ao conceito de *cultura escolar*. Ao explorar tais conceitos e ao iniciar as análises dos dados da pesquisa de campo, tornou-se claro que as interações entre os sujeitos no contexto das salas de aula são negociadas em relação ao contexto mais amplo das políticas públicas educacionais. Foi necessária, então, uma investigação sobre alguns aspectos da legislação educacional relativos à educação infantil e ao ensino fundamental, sinalizando o que esta legislação aponta sobre uma possível articulação entre esses dois níveis de ensino. Tendo percorrido esse caminho, finalizo o capítulo recorrendo a algumas pesquisas nacionais e internacionais que tiveram como objeto de investigação as diferentes formas de relação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

### **1.1- As crianças, a cultura de pares e a reprodução interpretativa**

O campo da nova Sociologia da Infância constituiu-se ao longo das duas últimas décadas do século passado, em contraposição à percepção da criança como objeto passivo do processo de socialização e em direção à análise da infância como categoria sociológica do tipo geracional (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; CORSARO, 2005; SARMENTO, 2008). Embora em variadas vertentes, a nova Sociologia da Infância possui como ponto central a consideração de que as crianças participam coletivamente, de maneira ativa, na sociedade da qual fazem parte (CORSARO, 2005; SARMENTO, 2008). Assim, busca-se a compreensão das crianças, como agentes sociais ativos e criativos que produzem e reproduzem cultura, e da infância, como categoria estrutural, entendida como o período social e historicamente construído no qual as crianças vivem suas vidas, sendo expostas às mesmas pressões sociais que a fase de vida adulta (CORSARO, 2005). Sarmiento considera que:

Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se definitivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008, p. 19).

Nesse sentido, os dois temas centrais da nova Sociologia da Infância (a infância, como categoria estrutural, e as crianças, como atores sociais) são analisados em relação ao contexto amplo da sociedade (QVORTRUP, CORSARO e HONIG, 2009). Situado, a seguir, algumas contribuições específicas de Florestan Fernandes, no contexto brasileiro, e William Corsaro, considerado um dos principais autores no campo da nova Sociologia da Infância, pioneiro nos estudos sobre as interações entre as crianças.

O conceito de cultura infantil foi abordado por Florestan Fernandes em seu inovador trabalho sobre *“As trocinhas do Bom Retiro”* (1947). Os *“imatuross”*, termo usado por Fernandes para se referir às crianças, foram tomados como sujeitos sociais capazes de produzir cultura, e transmiti-la a outras crianças. Assim, quando ele pergunta a elas onde haviam aprendido alguma brincadeira ou parlenda infantil, a resposta rápida e pronta era *“Aprendi na rua”*, ou seja, no grupo infantil. Fernandes sustenta que *“há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil [...] que provêm da cultura do adulto”* (op. cit., p.35). No início, eram elementos restritos à cultura dos adultos, que passaram aos grupos infantis através de um processo de aceitação e recriação. De acordo com Fernandes, *“o notável nisso tudo é que a maioria dessas composições já desapareceu entre os adultos, mesmo em Portugal, permanecendo, entretanto, entre as crianças”* (op. cit., p.36). Com a passagem destes elementos para os grupos infantis, ocorreram modificações no interior dos próprios grupos e que foram repassadas a outras crianças através do *“aprender na rua”*, evidenciando um processo cultural específico entre as crianças.

Florestan Fernandes ressalta, em várias passagens do seu trabalho, a importância da convivência com os pares na socialização das crianças, uma vez que possibilita a inserção do indivíduo em seu meio com a assimilação e permanente reconstrução da cultura. Concluindo seu estudo sobre as *“trocinhas”*, esse autor percebe uma grande aproximação entre o folclore infantil brasileiro e composições ibéricas, principalmente no que tange às brincadeiras e cantigas de roda, aproximação que não foi

constatada em relação ao folclore indígena ou africano, provavelmente pelo assujeitamento promovido pela colonização portuguesa. Assim, traços da cultura do adulto passaram para a cultura infantil e sua permanência deveu-se aos grupos infantis, que garantiram, ao mesmo tempo, sua transformação e continuidade de geração a geração (FERNANDES, op. cit., p.116-120). O trabalho pioneiro de Florestan Fernandes vem sendo retomado na produção contemporânea sobre a nova Sociologia da Infância.

William Corsaro (1985, 1992, 2003, 2005) elabora dois conceitos, intimamente relacionados, em busca de uma compreensão sobre os processos de socialização da criança, enfatizando que este é um processo que não se restringe à adaptação e internalização, mas que envolve a apropriação, a reinvenção e a reprodução. O primeiro conceito, *cultura de pares*, aproxima-se, no meu entender, do conceito de cultura infantil proposto por Florestan Fernandes.

Corsaro apoia-se em Geertz (1989) para a compreensão do conceito de cultura<sup>1</sup>, entendida como a construção de uma teia de significados e a sua análise no contexto social. De acordo com Corsaro, as crianças coletivamente negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e umas com as outras no intuito de compreender e se inserir no contexto social do qual fazem parte, ao mesmo tempo em que atendem às curiosidades e demandas do próprio grupo de pares. Assim, a cultura de pares é compreendida como as atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses construídos e compartilhados pelo grupo geracional na interação social.

O segundo conceito cunhado por Corsaro, *reprodução interpretativa*, refere-se ao movimento dos sujeitos infantis em relação à cultura, em um processo coletivo que ocorre no espaço público ou social (CORSARO, 1988). Assim, a entrada em instituições de educação infantil marca uma importante mudança no desenvolvimento social das crianças, uma vez que elas começam a perceber as próprias habilidades de produzir um mundo compartilhado, a cultura de pares, sem dependência direta dos adultos (CORSARO, 1992). Corsaro apresenta dois elementos essenciais ao elaborar esse conceito, em um modelo

---

<sup>1</sup> “Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (...) Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1989, pp.4-10).

interpretativo de socialização: a importância da linguagem e das rotinas culturais e a natureza reprodutiva do processo de pertencimento das crianças na cultura. Esse autor defende que:

A linguagem é central na participação das crianças em sua cultura tanto como um “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” e também como uma “ferramenta para estabelecer (isto é, manter, criar) as realidades social e psicológica” (OCHS, 1998, p. 210<sup>2</sup>). Essas características inter-relacionadas da linguagem e da linguagem em uso estão “profundamente incorporadas e [são] instrumentais na realização das rotinas concretas da vida social” (SCHIEFFELIN, 1990, p. 19<sup>3</sup>). (CORSARO, 2005, p. 19. Tradução minha<sup>4</sup>).

Há, portanto, uma concepção da linguagem como um processo interpretativo do mundo social, o qual é construído nas interações entre os sujeitos. Corsaro enfatiza a importância das rotinas culturais, uma vez que “elas fornecem a todos os atores sociais a segurança e o entendimento partilhado de pertencimento a um grupo social” (2005, p. 19. Tradução minha<sup>5</sup>). É a previsibilidade de tais rotinas que possibilita a construção de um quadro de referências a partir do qual o conhecimento cultural pode ser produzido, evidenciado e interpretado. Simultaneamente, as rotinas culturais permitem enfrentar as ambiguidades da vida social em busca de um entendimento compartilhado com outros atores sociais. Por outro lado, a repetição de tais rotinas propicia oportunidades de mudanças nas formas de participação das crianças, possibilitando oportunidades de elaboração e enriquecimento, ou mesmo transformação, das atividades (CORSARO, 1992). Corsaro explica a *reprodução interpretativa* nos seguintes termos:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam

---

<sup>2</sup> OCHS, E. **Culture and language development**: Language acquisition and language socialization in a Samoan village. New York: Cambridge University Press. 1998.

<sup>3</sup> SCHIEFFELIN, B. **The give and take of everyday life**: Language socialization of Kalui children. New York: Cambridge University Press. 1990.

<sup>4</sup> “Language is central to children’s participation in their culture both as a ‘symbolic system that encodes local, social, and cultural structure’ and as a ‘tool for establishing (that is maintaining, creating) social and psychological realities’ (OCHS, 1998, p. 210). These interrelated features of language and language use are ‘deeply embedded and instrumental in the accomplishment of the concrete routines of social life’ (SCHIEFFELIN, 1990, p. 19)” (CORSARO, 2005, p. 19).

<sup>5</sup> [Cultural routines] provide all social actors with the security and shared understanding of belonging to a social group (CORSARO, 2005, p. 19).

de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus próprios interesses enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009, p. 31).

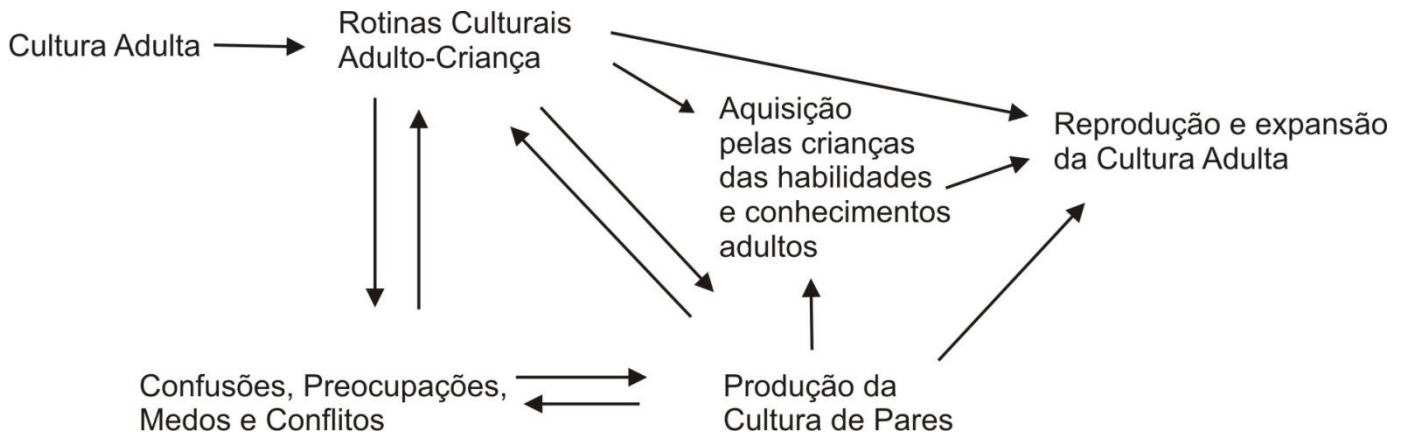
Assim, segundo Corsaro, as crianças, em suas interações com outras crianças e em particular com os adultos, buscam interpretar a cultura da qual fazem parte. Como salientado, as crianças não apenas adquirem os significados do mundo, internalizando valores e normas culturais, mas também contribuem para sua produção e mudança. Integrar-se à cultura, portanto, significa (re)produzi-la e (re)criá-la. Esse é o movimento da *reprodução interpretativa*, que é necessariamente individual e coletivo:

É individual no sentido de que a tarefa de cada criança é criar significados pessoais a partir do particular e necessariamente limitado conjunto de recursos aos quais ela é exposta (...). É coletivo no sentido de que esses recursos foram criados por gerações anteriores e são disponibilizados à criança por outras pessoas. Ao responder e negociar com seus cuidadores e pares nos encontros do dia a dia com os recursos culturais, as crianças moldam suas próprias experiências de desenvolvimento enquanto, ao mesmo tempo, contribuem para a produção da ordem social. (...) As premissas chaves [das abordagens interpretativas] referem-se (1) ao situacionismo do significado e do desenvolvimento, (2) ao ativo e afetivo processo de criação de significado, e (3) ao poder constitutivo da linguagem (GASKINS, MILLER e CORSARO, 1992, pp. 6-9. Tradução minha<sup>6</sup>).

De fato, ressalta-se novamente que considerar as especificidades das culturas de pares implica a análise do contexto social no qual tais culturas se inserem. As Figuras 1 e 2, nas páginas seguintes, explicitam as relações entre a cultura de pares e o contexto no qual estão inseridas, apresentando diferentes representações do processo de reprodução interpretativa e da produção da cultura de pares como intrinsecamente relacionadas.

---

<sup>6</sup> "It is individual in that each child's task is to create personal meanings out of the particular, necessarily limited set of resources to which he or she is exposed (...). It is collective in that these resources were created by previous generations and are made available to the child by other people. By responding to and negotiating with caregivers and peers in day-by-day encounters with cultural resources, children shape their own developmental experiences while at the same time contributing to the production of the social order. (...) The key premises [of the interpretive approaches] concern (1) the situatedness of meaning and of development, (2) the active, affective process of meaning creation, and (3) the constitutive power of language" (Gaskins, Miller e Corsaro, 1992, pp. 6-9).



**Figura 1: Um modelo interpretativo de socialização (CORSARO, 1992, p. 170. Tradução minha).**

Corsaro argumenta que modelos esquemáticos nem sempre conseguem representar adequadamente processos complexos. A Figura 1, por exemplo, não captura o processo de mudanças históricas que ocorrem na infância ao longo dos anos, o que, de certa forma, é mais bem representado na Figura 2. Entretanto, esse modelo torna possível visualizar as diversas relações entre aspectos da vida social influenciando e sendo influenciados pela produção da cultura de pares.

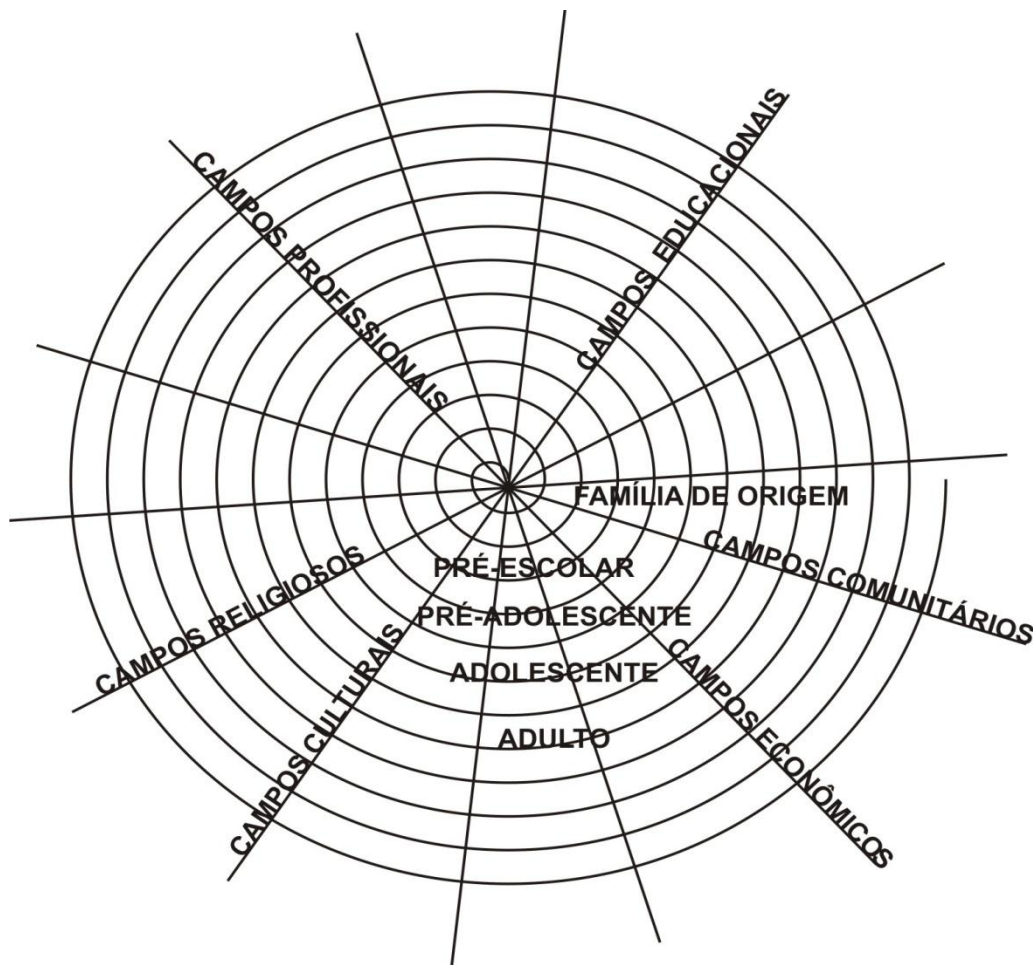


Figura 2: Modelo da teia orbital (CORSARO, 2005, p. 26. Tradução minha).

Nesse segundo modelo, há uma ênfase nos campos institucionais da vida social, os quais afetam e são afetados pelas culturas de pares. Entretanto, Corsaro enfatiza que “enquanto marcadas por muitas experiências que ocorrem baseadas em interações com o mundo adulto e encontros nos campos institucionais, as culturas de pares são inovadoras e reproduções coletivas criativas” (CORSARO, 2005, p. 25. Tradução minha<sup>7</sup>). Os dois modelos explicitam que as crianças participam e fazem parte de duas culturas simultaneamente: a cultura adulta e a de pares, estando essas duas culturas entrelaçadas. Corsaro compreende que mesmo que alguns aspectos da cultura de pares passem das crianças mais velhas para as mais novas, como no caso das brincadeiras e parlendas analisadas por Florestan

<sup>7</sup> “While affected by the many experiences that occur through interactions with the adult world and encounters in institutional fields (...), children’s peer cultures are innovative and creative collective reproductions” (CORSARO, 2005, p.25).

Fernandes, “as culturas de pares não são estruturas pré-existentes que as crianças encontram ou confrontam” (CORSARO, 2005, p.25. Tradução minha<sup>8</sup>). As culturas de pares são construídas ao longo das interações entre as crianças, considerando-se o papel dos adultos como mediadores da cultura mais ampla.

Portanto, para investigar as formas de inserção das crianças nessas culturas, é necessário examinar suas atividades coletivas, entre si e com os adultos, sendo fundamental considerar as crianças como parte de um grupo social localizado na estrutura social mais ampla (CORSARO, 2005). Sarmiento, nessa mesma direção, sustenta que “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p.22).

As elaborações teóricas da nova Sociologia da Infância, em particular as contribuições de Corsaro, foram fundamentais na análise dos dados construídos ao longo desta investigação, permitindo evidenciar as ações das crianças no processo de criação de significados, em um movimento de inserção no contexto social e de atendimento às próprias demandas e curiosidades, muitas vezes transformando e ampliando as informações e atividades propostas pelas professoras. Assim é que, na escola de educação infantil, a convivência diária com as crianças indicou um grande interesse pelo uso e reflexão sobre a linguagem escrita. Na escola de ensino fundamental, por outro lado, algumas das atividades propostas pelas professoras foram transformadas em momentos de brincadeiras entre as crianças. A investigação seguiu o percurso das crianças em seu movimento de reprodução interpretativa das práticas educativas das escolas pesquisadas.

Nesse processo, considerando o “poder constitutivo da linguagem” (GASKINS, MILLER e CORSARO, 1992), a análise das interações discursivas entre as crianças e entre essas e os adultos permitiram evidenciar os diferentes posicionamentos dos sujeitos no contexto das salas de aula. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que o que estava disponível aos sujeitos nas duas salas de aula, bem como as formas de organização do tempo e do espaço, relacionava-se com a cultura escolar das duas instituições.

Faria Filho e colaboradores nos ajudam a articular dois conceitos, escolarização e cultura escolar, em um campo fecundo de investigação para a pesquisa educacional

---

<sup>8</sup> “... peer cultures are not preexisting structures that children encounter or confront” (CORSARO, 2005, p. 25).



brasileira. Para esses autores, “a noção de escolarização remete a dois sentidos que se relacionam: o estabelecimento de processos e políticas de ‘organização’ de uma rede de ensino e a paulatina produção de referências sociais em que a escola se torna eixo articulador de sentidos e significados” (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL, e PAULILO, 2004, pp. 152-153). As culturas escolares são estudadas, no campo da história da educação, em um âmbito que propõe pensar “saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino” (op. cit., p. 150). Dominique Julia define a cultura escolar como:

...um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (...). Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (...) Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio, e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p.11).

Julia se volta para as práticas cotidianas e suas várias possibilidades, tanto na perspectiva da escola quanto na dos sujeitos. Assim, ao mesmo tempo em que as práticas culturais são produzidas pelos sujeitos, elas os produzem, articulando lugares não próprios em um jogo de resistências, táticas e estratégias (CERTEAU, 1998). Os sujeitos ativamente negociam formas de pertencimento na cultura, (re)construindo suas identidades sociais nesse processo. Por outro lado, a cultura que caracteriza as instituições escolares se projeta para fora delas, estabelecendo tensões com outras instituições sociais como a família. Nesse sentido, alguns autores (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, por exemplo) defendem que a forma escolar de socialização é hoje hegemônica, estando presente não apenas na escola, mas também nas interações entre os sujeitos nos mais diversos espaços, instaurando formas de apropriação do mundo via uma *“pedagogização das relações sociais”*.

A cultura escolar também é entendida a partir das interações que se estabelecem no interior da escola, entre os alunos, entre os professores e entre os alunos e os professores. Parto, assim, da ideia de que as formas de participação e o processo de

tornar-se membro de um determinado grupo, bem como as culturas de pares destes grupos, relacionam-se com a cultura escolar e com o sistema educacional, que igualmente se faz presente de forma contundente no interior das escolas, contribuindo para que algumas interações ocorram ou não. Na próxima seção, examino alguns aspectos do processo de escolarização da infância e das políticas educacionais brasileiras.

## 1.2- A obrigatoriedade escolar

A infância tem sido acolhida, ao longo do tempo, em diferentes instituições, em um processo contínuo de construção de representações acerca da sua escolarização e das suas identidades. Gouvêa esclarece:

A emergência de um tempo escolar, nas sociedades ocidentais, com o advento da Modernidade, relaciona-se com a definição de um marco cronológico no decorrer da vida do indivíduo, ao longo do qual este deveria inserir-se na escola, a chamada idade escolar. Esse marco não constitui um recorte absoluto, mas é fruto de uma construção histórica, ao longo da qual se modificaram os parâmetros de sua definição. Para analisar essa relação, cabe compreender a produção da representação da infância como período de formação para a vida adulta, no interior da instituição escolar, de acordo com princípios pedagógicos característicos de tal instituição. Princípios esses centrados no pressuposto da educabilidade desse período de vida. (...) A identidade do aluno produziu-se superposta à identidade geracional. (GOUVÊA, 2004, pp. 265-268).

Temos, então, a construção de representações em que o sujeito criança assume a posição social de aluno, em um tempo e em uma instituição específicos. A definição jurídica da idade de entrada e permanência das crianças na escola é um processo de construção histórica, que incide sobre sujeitos sociais concretos: as crianças se situam em uma idade da vida, em um *tempo de aprender* (GOUVÊA, op. cit.) a ser realizado nos espaços escolares.

No caso brasileiro, essa construção acontece apoiada, entre outros aspectos, na legislação educacional e nas políticas públicas. Já a partir do século XIX, no Brasil, começa a ser construída a obrigatoriedade da frequência à escola. No caso da Província de Minas

Gerais, a Lei 13 de 1835 constituiu-se como um marco ao estabelecer a obrigatoriedade escolar para os meninos livres de 8 a 14 anos de idade e a possibilidade da aplicação de multas aos pais que não a cumprissem. Contudo, como observam Faria Filho e Gonçalves, a partir da análise dessa legislação no século XIX e início do século XX, a construção discursiva, por parte de políticos e legisladores, de “colocar-se a favor da obrigatoriedade e da necessidade de escolarização do povo, mas, ao mesmo tempo, argumentar sobre a impossibilidade de sua adoção no Brasil naquele momento, já fazia história (...)” (2004, p. 175). Assim, o direito à educação, em relação ao qual a obrigatoriedade escolar está estreitamente vinculada como dever do Estado (HORTA, 1998), não é plenamente efetivado em nosso país, mas instaura um campo de tensão sobre os espaços de formação da infância – família, escola e trabalho.

Ao longo do século XIX e nos seguintes, a legislação que regulamenta a educação no Brasil sofreu várias transformações, nem sempre mantendo a obrigatoriedade escolar, que é apenas regulamentada em nível federal na Constituição de 1934. A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos de obrigatoriedade escolar. Somente na Emenda Constitucional de 1969, entretanto, afirma-se a educação como direito de todos e dever do Estado. Atualmente, a legislação vigente (Constituição Federal de 1988; Emenda Constitucional 14, 1996; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996; Código Penal, 1940; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990) afirma a obrigatoriedade do ensino fundamental como direito da criança, responsabilidade da família e do poder público.

Recentemente, as Leis Federais 11.114/2005 e 11.274/2006 instituíram uma nova organização do ensino fundamental, a ser iniciado aos seis anos de idade e com duração de nove anos, provocando inúmeros debates no campo acadêmico. Tal ampliação já havia sido assinalada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394/1996). Campos (1999) alerta que essa lei, ao prever a mesma formação para as professoras das crianças de 0 a 10 anos de idade, avança em direção a uma educação da infância que poderia ser articulada em uma continuidade, considerando as especificidades de cada nível de ensino.

Santos e Vieira consideram, na análise da Lei 11.274/2006, que “não se tratava tão somente de uma antecipação da escolaridade, mas de aumento da obrigatoriedade, fazendo-se acompanhar de uma reforma pedagógica” (2006, p. 778). Essa mudança no ensino fundamental incide diretamente sobre a educação infantil, que passa a atender as

crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, enfatizando de forma ainda mais contundente que a infância e sua educação não sejam pensadas de forma segmentada. É necessário, portanto, que tratemos “o ingresso da criança de 6 anos no ensino fundamental como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado, na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica” (SANTOS e VIEIRA, op. cit., p. 789)<sup>9</sup>.

Minas Gerais, antecipando-se às leis federais citadas, instituiu a nova organização do ensino fundamental já em 2004. De acordo com Santos e Vieira (op. cit.), dois motivos foram apontados pelo então Secretário adjunto de Educação de Minas Gerais, João Antônio Filocre Saraiva, para tal antecipação. O primeiro deles relaciona o sucesso escolar à extensão do tempo de ensino obrigatório, garantindo às crianças das camadas populares igualdade na idade de acesso à escola. O segundo seria uma disponibilidade de salas e professores ociosos no sistema educacional estadual. Percebe-se, assim, o estabelecimento de políticas educacionais no cruzamento de fatores pedagógicos e aqueles voltados para a resolução de problemas funcionais.

A partir de 2005, as escolas estaduais do ensino fundamental de Minas Gerais passam a receber crianças que completam seis anos até 30 de junho, data limite definida em um processo de negociação com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte defendia a manutenção do recorte etário para ingresso no ensino fundamental até 30 de abril, como nos anos anteriores. Recentemente, as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009) propõem que as crianças que completem seis anos após 31 de março sejam matriculadas na educação infantil. Essas negociações sobre a forma de se colocar em prática a nova organização da educação básica evidenciam que esse é um campo de disputas. Nesse sentido, torna-se imperativo entendermos a legislação como um discurso que instaura práticas e tensões no cotidiano das crianças, famílias e professoras.

---

<sup>9</sup> No nível internacional, o Relatório da UNESCO (2007) aponta que vários países já incluíram as crianças de seis anos no ensino fundamental há muito tempo. Apenas como exemplo, podemos citar que a obrigatoriedade escolar em vários países é de doze anos (Barbados, EUA, Inglaterra, entre outros), onze anos (Armênia, Guatemala, Peru, entre outros), dez anos (Dinamarca, Porto Rico, Togo, entre outros), nove anos (Áustria, Argentina, Chile, China, entre outros) ou menos. Angola situa-se como o país que exige o menor número de anos, quatro, de escolaridade obrigatória. Fonte: Nation Master, [http://www.nationmaster.com/graph/edu\\_dur\\_of\\_com\\_edu-education-duration-of-compulsory](http://www.nationmaster.com/graph/edu_dur_of_com_edu-education-duration-of-compulsory). Acesso em 11/10/10.

Constata-se, por conseguinte, que a instauração de um determinado *tempo de aprender* não acontece de maneira linear. O princípio da obrigatoriedade escolar, de acordo com Cury, “significa uma intervenção dos poderes públicos no sentido de criar espaços de socialização que conduzam a uma igualdade de oportunidades na oferta de conhecimentos básicos e na aquisição de valores básicos de referência” (2006, p. 667). Soares, nesse mesmo sentido, argumenta que:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (SOARES, 2006, p. 20. Grifos no original).

O processo de escolarização da infância, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, coloca os sujeitos sociais frente a práticas específicas pertinentes a essas instituições, com tempos e espaços diferenciados, posicionando-os em lugares socialmente demarcados. Cabe perguntar, então, quais seriam as diretrizes curriculares para a educação infantil que, mesmo não sendo obrigatória, é frequentada por uma significativa parcela da população infantil<sup>10</sup>, e para o ensino fundamental. No âmbito da presente pesquisa, interessa indagar como os documentos oficiais se posicionam em relação à definição de especificidades para cada um desses segmentos e como eles se referem às relações entre os dois níveis de ensino.

O documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação* (BRASIL, MEC, 2006) estabelece as diretrizes da política nacional de educação infantil. Destaco algumas delas:

\*A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional.

\*A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.

---

<sup>10</sup> Em 2009, de acordo com a Pesquisa de Amostra por Domicílio, a taxa de escolarização para pessoas de 4 ou 5 anos foi de 74,8% e para pessoas de 6 a 14 anos foi de 97,5% (IBGE, PNAD, 2009). Mesmo sendo quase universalizado em 2009, não há ainda a finalização do ensino fundamental por todos os alunos. Em 2006, dos ingressantes no 1º ano do ensino fundamental, apenas 54% completaram esse nível de ensino (BRASIL, MEC, 2009). Esses dados sugerem que o processo de passagem entre os dois segmentos da educação básica está posto para um grande número de crianças, independentemente da classe social.

\*A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.

\*O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

\*A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal **deve se articular** com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a **integração entre os níveis de ensino**, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais (Grifos meus).

Além dessas diretrizes, o referido documento faz algumas recomendações, sendo a primeira delas que “a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais” (BRASIL, MEC, 2006, p. 27).

As primeiras *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 1999) estabeleceram:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

a) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

b) Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

c) Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Observa-se, nos dois documentos supracitados, a sinalização de uma ênfase na dimensão lúdica no processo educativo das instituições de educação infantil e o

reconhecimento da associação entre cuidar e educar nesse nível de ensino. Tal ênfase aparece também nas novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2009), no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*<sup>11</sup> (BRASIL, MEC, 1998) e nos *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2006a). Nesses documentos, bem como na *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2006), menciona-se uma desejável articulação da educação infantil com os outros níveis de ensino, com uma recomendação explícita de que as secretarias municipais de educação “adotem medidas para garantir uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (BRASIL, MEC, 2006a, p. 20). É significativo que as relações entre os níveis de ensino sejam aludidas, ainda que não estejam explícitas quais seriam as medidas para que a passagem entre a educação infantil e o ensino fundamental ocorresse de maneira adequada. O Artigo 11º das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009) estabelece:

Art. 11º - Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental aparece em duas passagens do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, a primeira delas no primeiro volume:

Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (BRASIL, MEC, 1998, Volume 1, p.84).

---

<sup>11</sup> Este documento sofreu várias críticas no meio acadêmico (ANPED, 1998). Uma delas refere-se à “didatização” dos conteúdos propostos para a educação infantil, revelando “uma subordinação [da educação infantil] ao que é pensado para o ensino fundamental” (CERISARA, 2002, p. 337).

Nessa primeira passagem, destaca-se o reconhecimento de que há a necessidade de intervenção pedagógica para que a transição das crianças de um nível de ensino a outro ocorra de maneira positiva, no sentido de que as perdas sejam associadas a um crescimento. Tais perdas podem ser melhor compreendidas a partir de uma leitura da segunda passagem, no segundo volume desse documento, em que há uma referência às práticas disciplinadoras, consideradas mais frequentes no ensino fundamental:

Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e veem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática na educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros (BRASIL, MEC, Volume 2, 1998a, p.39).

Aponta-se, portanto, para a diferenciação das práticas de disciplinamento como um elemento que pode provocar uma ruptura no processo de escolarização das crianças. Já as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2009) trazem uma menção explícita ao processo de aprendizagem das crianças, orientando, entretanto, que as práticas pedagógicas da educação infantil não antecipem os conteúdos do ensino fundamental.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (BRASIL, MEC, 1998b) estabelecem os mesmos fundamentos norteadores da educação infantil, excluindo, entretanto, tanto a ludicidade quanto o cuidar/educar, e incluindo a relação sistematizada dos sujeitos com o conhecimento:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

a) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

b) Princípios dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;



c) Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos, como:

1. a saúde, 2. a sexualidade, 3. a vida familiar e social, 4. o meio ambiente, 5. o trabalho, 6. a ciência e a tecnologia, 7. a cultura, 8. as linguagens;

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa, 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes, 3. Matemática, 4. Ciências, 5. Geografia, 6. História, 7. Língua Estrangeira, 8. Educação Artística, 9. Educação Física, 10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

No primeiro volume dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, MEC, 1997) referentes aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, está expressa uma preocupação na continuidade das práticas escolares nas transições dentro do próprio ensino fundamental, alertando que “os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão” (p. 43). Há uma única menção à educação infantil, confirmando a ênfase no processo de sistematização do conhecimento no ensino fundamental:

A ideia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido. Essa tendência, que teve grande penetração no Brasil na década de 30, no âmbito do ensino pré-escolar (jardim de infância), até hoje influencia muitas práticas pedagógicas (BRASIL, MEC, 1997, p.31).

Nota-se que, assim como nos documentos sobre a educação infantil há uma referência implicitamente negativa ao ensino fundamental, relativa às práticas disciplinadoras, também nos documentos acerca do ensino fundamental revela-se uma referência igualmente negativa à educação infantil, relativa à pouca sistematização do conhecimento. Há uma sutil construção discursiva que sugere a afirmação de aspectos positivos de um nível de ensino (ludicidade e integração do cuidar/educar na educação infantil e sistematização do conhecimento no ensino fundamental) em contraposição a aspectos percebidos como negativos do outro nível.

A análise dos documentos citados indicam ênfases distintas para cada nível de ensino. Essa configuração começa a ser repensada em documentos recentemente elaborados pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Currículo em Movimento, como por exemplo, nos documentos *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais* (BRASIL, MEC, 2004), *Ensino Fundamental de nove anos - Orientações gerais para a inclusão das crianças de seis anos* (BRASIL, MEC, 2006b) e nos *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica* (BRASIL, MEC, 2009a). Nos dois primeiros documentos, incluiu-se uma discussão sobre a importância do lúdico também no ensino fundamental, além de orientar as escolas no sentido de “reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem” (BRASIL, MEC, 2004, p. 22). No terceiro documento, propõe-se a revisão das diretrizes curriculares dos três segmentos da educação básica. As novas *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2009) inclui uma discussão acerca dos processos de aprendizagem das crianças (Artigos 3º, 6º, 7º, 8º, 9º) e avaliação do seu desenvolvimento (Artigo 10º).

Em Belo Horizonte, a Secretaria Municipal de Educação elaborou, em um processo dialógico com professores municipais e consultores externos, as *Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental* (BELO HORIZONTE, SMED, 2009) e as *Proposições*

*Curriculares para a Educação Infantil* (BELO HORIZONTE, SMED, 2009a). Essas Proposições, além de estarem referidas ao contexto nacional de reformulações curriculares, relacionam-se ao contexto municipal do Programa Escola Plural (BELO HORIZONTE, SMED, 1994), que, entre outros aspectos, organizou as escolas de ensino fundamental em Ciclos de Formação e ampliou esse nível de ensino para nove anos, incluindo as crianças de seis anos no 1º ano do ensino fundamental.

Segundo Miranda, “vários aspectos conduziram ao nome Escola Plural, especialmente a ideia de uma escola mais democrática, mais ampla, mais aberta às diferentes culturas e comunidades” (2007, p. 69). A Escola Plural estruturou-se com o objetivo principal de garantir a permanência das crianças na escola, em uma tentativa de responder aos problemas identificados na escola seriada, como a distorção idade/série consequente da repetência e da evasão escolar. São vários os aspectos que a Escola Plural trabalhou. Destaco aqui dois deles. O primeiro refere-se à organização do ensino fundamental em três Ciclos de Formação (1º Ciclo: crianças de 6 a 8 anos; 2º Ciclo: crianças de 9 a 11 anos; 3º Ciclo: pré-adolescentes de 12 a 14 anos), o que repensa os usos do tempo nesse nível de ensino. O segundo aspecto refere-se ao número de professoras na escola, feita através da razão duas turmas para três professoras. Assim, as escolas se organizam com professoras que assumem cada turma pela maior parte do tempo, chamadas de professoras referências. As outras professoras lotadas nas escolas assumem o trabalho de coordenação dos turnos e horários específicos nas turmas. Essa forma de organização permite a existência de horários de planejamento e reunião para o grupo de professoras.

Esse projeto sofreu críticas por parte dos professores municipais, algumas delas relativas à pouca clareza dos conhecimentos curriculares a serem sistematizados com os alunos. As *Proposições Curriculares*, apresentadas em textos preliminares e abertas a possíveis reformulações, procuram oferecer uma discussão acerca da “organização dos conhecimentos referentes às disciplinas escolares, às atitudes, aos valores, numa proposta curricular claramente definida” (BELO HORIZONTE, 2009a, p.7). Nesses documentos, há a inclusão da dimensão lúdica no trabalho com as crianças no ensino fundamental e do trabalho com o desenvolvimento de capacidades/habilidades na educação infantil, aspectos justificados a partir de uma reflexão acerca da articulação entre os dois segmentos da educação básica.

Percebe-se, tanto no contexto nacional quanto no nível municipal, um movimento de traçar propostas curriculares no sentido de articular uma continuidade entre os diferentes segmentos da educação básica. A nova organização do ensino fundamental pode, assim, ser considerada como um marco nas políticas educacionais no sentido de provocar uma maior articulação e debate entre a educação infantil e o ensino fundamental. Kramer (2006) propõe que essa articulação seja feita a partir da experiência do sujeito com a cultura. Estamos diante de grandes desafios, segundo a autora, “o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais” (KRAMER, op. cit., p. 810). Ou seja, a proposta é voltar-se para o sujeito infantil e suas especificidades, tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil. Esse é um aspecto levantado por Maria do Pilar L. A. Silva, ex-Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte e atual Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, ao defender a entrada das crianças de seis anos nas escolas municipais de Belo Horizonte, a partir da implantação do Projeto da Escola Plural. Segundo a secretária, “as professoras se defrontaram com as necessidades e as especificidades da educação da infância, passando a considerá-las em sua prática pedagógica” (SANTOS e VIEIRA, op. cit., p. 778).

Cabe salientar, entretanto, que a prática pedagógica não está dissociada do processo de formação dos professores. Sem dúvida, a formação de professores para a educação infantil e para os primeiros quatro anos do ensino fundamental, especialmente no contexto da ampliação da obrigatoriedade escolar, encontra vários desafios na tentativa de “combinar uma sólida formação geral com a especialização por faixa etária e por modalidade de atendimento” (CAMPOS, 2007, p. 140).

Tendo em vista que, no quadro institucional indicado pela legislação educacional brasileira, a relação entre a educação infantil e o ensino fundamental vem sendo problematizada, voltei-me para entender como este embate entre os dois níveis de ensino aconteceu no caso específico de algumas pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema.

### 1.3- Encontros entre a educação infantil e o ensino fundamental em diferentes contextos

A discussão sobre a relação entre a educação infantil e o ensino fundamental vem adquirindo destaque na produção acadêmica internacional buscando a apreensão dos processos de transição entre os distintos espaços de socialização da criança (CORSARO e MOLINARI, 2005; MOSS, 2008; PETRIWSKYJ, THORPE e TAYLER, 2005; ROSEMBERG e BORZONE, 2004; VOGLER, P., CRIVELLO, G. e WOODHEAD, M. 2008, por exemplo). Nessa seção irei me limitar a apresentar algumas dessas pesquisas, com suas principais conclusões, e, a seguir, retomarei as pesquisas nacionais sobre esse tema.

Peter Moss (2008) indica quatro possibilidades de relacionamento entre a educação infantil e o ensino fundamental. A primeira caracteriza-se por uma *subordinação* da educação infantil em relação ao ensino fundamental. A educação infantil teria, então, como função preparar as crianças para um melhor desempenho no ensino fundamental. A segunda caracteriza-se por um *impasse*, em que ambos os níveis de ensino recusam um diálogo entre si, definindo-se a partir de uma negação recíproca. A terceira possibilidade, *preparando a escola para as crianças*, inverte o modelo preparatório no sentido de adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental, adaptando a escola desse nível de ensino às crianças. A *visão de um lugar de encontro pedagógico* é a quarta possibilidade apontada e defendida por Moss. Nessa forma de relação, as práticas e as concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, valores e concepções. Entendo que a tipologia proposta por Moss poderia auxiliar uma melhor compreensão das pesquisas que apresentarei a seguir.

Corsaro e Molinari (2005) descrevem um processo que corresponderia ao quarto modelo descrito acima. Esses autores tratam da transição entre os dois níveis de ensino, enfatizando as experiências dos sujeitos, no contexto educacional de Modena, Itália. Por meio de uma etnografia longitudinal que teve sete anos de duração, Corsaro acompanhou uma turma de crianças de cinco anos na educação infantil e sua passagem para o ensino fundamental, bem como nas séries subsequentes. O interesse principal dos autores é assim descrito:

...nós estávamos interessados em desenvolver um entendimento interpretativo das mudanças nas vidas das crianças (em particular a transição

da pré-escola para o ensino fundamental) e como as percepções e representações sociais das crianças (bem como de seus pais e professores) acerca dessas mudanças estavam apoiadas naquilo que denominamos *eventos de preparação* (CORSARO e MOLINARI, op. cit., p. 11. Grifos dos autores. Tradução minha<sup>12</sup>).

O conceito de *eventos de preparação* relaciona-se com a teoria dos ritos de passagem de Arnold van Gennep (1960). Teoricamente, esse autor analisou os rituais de passagem em três fases: (i) separação/preparação, (ii) acontecimento/transição e (iii) adaptação/incorporação. A primeira fase se refere a uma separação da posição social anterior do indivíduo e preparação para a nova posição a ser assumida. A segunda fase é relativa ao acontecimento das cerimônias de transição, quando os indivíduos se encontram em um estado de liminaridade, ou seja, já não pertencem à posição social anterior, mas também não assumiram um novo lugar no grupo. A terceira fase caracteriza-se pelos movimentos de ascensão à nova posição social através da incorporação do participante ao novo grupo. Os rituais de passagem representam, portanto, uma ruptura e uma continuidade, mantendo preservadas as distâncias simbólicas que separam as diversas posições sociais possíveis dentro de um mesmo grupo cultural. Os *eventos de preparação* são, nesse sentido, atividades simbólicas que permitem às crianças e ao seu grupo social contribuir ativamente para suas experiências de transição, antecipando as mudanças eminentes em suas vidas e ajudando-as a construir significados acerca desse processo.

Conversando com as crianças e observando suas brincadeiras na pré-escola, Corsaro enfatiza algumas das preocupações desses sujeitos ao pensarem sobre a escola de ensino fundamental: mais exercícios, menos tempo para brincar e a aprendizagem da leitura e escrita de forma mais sistemática. A progressiva adaptação dessas crianças nas turmas da escola de ensino fundamental foi acompanhada e analisada a partir de alguns *eventos de preparação*: visitas à escola de ensino fundamental, projetos de letramento ao longo da educação infantil, festas de fim de ano e atividades na comunidade específicas para as crianças. Foi identificada uma suave transição de um nível de ensino para o outro para a grande maioria das crianças, o que é atribuído, por um lado, a várias semelhanças entre as duas escolas: a manutenção do mesmo grupo de crianças com as mesmas professoras

---

<sup>12</sup> ...we were interested in developing an interpretive understanding of changes in children's lives (most especially the transition from preschool to elementary school) and how the children's (as well as their parents' and teachers') perceptions and social representations of these changes were grounded in what we identified as *priming events* (Corsaro e Molinari, 2005, p. 11. Grifo dos autores).

durante todo o ensino fundamental, o que também acontecia na educação infantil; os projetos de trabalho de longa duração; os diálogos e as discussões diárias com as crianças; e o uso de atividades de arte ou linguagem gráfica como suplemento e ajuda no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. Houve também vários encontros entre as professoras das duas escolas para discutirem projetos e relatórios individuais de cada criança. Outro fator relevante foi a integração das famílias com as duas escolas e com os processos vivenciados pelas crianças.

Por outro lado, a suave transição das crianças pesquisadas por Corsaro e Molinari se deve também às políticas de educação na Itália, que proporcionam uma continuidade entre os dois níveis de ensino, e à alta qualidade da educação infantil ofertada em Modena. Percebe-se, portanto, que o *lugar de encontro pedagógico* nas escolas pesquisadas por Corsaro e Molinari foi construído em diversos níveis, tanto no contexto específico das salas de aula, nas próprias escolas e nos eventos comunitários, quanto no sistema educacional.

Rosemberg e Borzone (2004), em escolas de educação infantil e ensino fundamental em Buenos Aires, analisaram o contexto de interações entre alunos e professoras como um importante fator para a articulação entre esses dois níveis de ensino, partindo do

pressuposto de que poderia haver diferenças nos padrões [interacionais] entre a escola infantil e a escola primária, diferenças que poderiam manifestar na estrutura das interações a ruptura que se menciona em termos gerais em relação às tarefas e estilos ou modalidades particulares de trabalhos próprios de cada um dos níveis (ROSEMBERG e BORZONE, op. cit., p. 3. Tradução minha<sup>13</sup>).

Por meio de observações e gravações de áudio e vídeo de treze turmas (cinco turmas de educação infantil – crianças com cinco anos de idade, quatro turmas do primeiro ano e quatro turmas do terceiro ano do ensino fundamental), as autoras analisaram as semelhanças e as diferenças nas interações discursivas entre professoras e alunos nos dois níveis de ensino. As semelhanças entre os dois níveis se relacionaram com a assimetria do

---

<sup>13</sup> “Se parte del supuesto de que podría haber diferencias en estos patrones entre la escuela infantil y la escuela primaria, diferencias que podrían poner de manifiesto en la estructura de las interacciones la fractura que se menciona en términos generales en relación con las tareas y estilos o modalidades particulares de trabajo propios de cada uno de los niveles” (ROSEMBERG e BORZONE, 2004, p. 3).

discurso escolar, em que as professoras dos dois níveis de ensino dominaram os turnos da fala e os assuntos sobre os quais se falava, iniciando as interações com as crianças. As diferenças entre as escolas de educação infantil e as escolas de ensino fundamental foram localizadas em relação à forma como as professoras da educação infantil deram continuidade às respostas das crianças, procurando expandi-las, e menos avaliá-las ou repeti-las. Rosemberg e Borzone avaliam que as interações discursivas na escola de educação infantil correspondem em maior medida a um processo de colaboração, enquanto que, na escola de ensino fundamental, elas relacionam-se mais a um processo de transmissão do conhecimento guiado pela sequência iniciação-resposta-avaliação (MEHAN, 1979). As autoras concluem que o baixo desempenho dos alunos, em termos de produção linguística, no ensino fundamental, constitui-se como uma resposta contextual às mudanças nas formas de interação estabelecidas em relação às formas da educação infantil. É possível associar essas diferenças a uma relação de *impasse* entre os dois níveis de ensino nas escolas pesquisadas pelas autoras argentinas.

Ray Rist, em um pioneiro trabalho de 1970, acompanhou, por meio de observações nas salas de aula de uma mesma escola, em um contexto economicamente empobrecido de uma cidade norte-americana, um grupo de crianças de cinco anos, desde a sua entrada na pré-escola até o segundo ano do ensino fundamental. Seu principal objetivo foi “determinar a importância das expectativas iniciais do professor em relação às chances da criança de ser bem sucedida ou fracassar dentro do sistema público de ensino” (RIST, 1970, p. 413. Tradução minha<sup>14</sup>). Rist descreve a maneira como a professora da pré-escola classificou e separou os alunos em três grupos, de acordo com suas expectativas acerca daqueles que seriam bem-sucedidos ou não. Tais expectativas basearam-se em critérios relativos à origem social das crianças. Os três grupos tiveram acesso diferenciado às atividades propostas, além de serem diferentemente posicionados nas interações com a professora e com o restante da classe, o que reforçou a avaliação da professora de que havia crianças que “aprendiam rápido” e crianças que “não tinham a menor ideia do que se passava na sala de aula” e “aprendiam devagar”. As relações entre as crianças dos diferentes grupos foram marcadas pela classificação imposta pela professora. Em várias situações descritas, as crianças que “aprendiam rápido” proferiram insultos para aquelas

---

<sup>14</sup> “A major goal of this analysis is to ascertain the importance of the initial expectations of the teacher in relation to the child’s chances for success or failure within the public school system” (RIST, 1970, p. 413).



que “aprendiam devagar”. Ao passarem para o primeiro ano, e depois para o segundo, o sistema de classificação permaneceu, não havendo mobilidade das crianças entre os grupos, com a exceção de duas crianças do primeiro grupo que passaram a integrar o grupo intermediário. Entretanto, as professoras do primeiro e do segundo anos não se apoiaram apenas em suas expectativas subjetivas, mas também no desempenho das crianças nos anos anteriores para manter a mesma classificação dos grupos nas salas de aula. Houve, portanto, no processo de escolarização das crianças pesquisadas por Rist, uma continuidade perversa entre os dois níveis de ensino, tendo como consequência a produção do fracasso escolar dessas crianças. Essa forma de relação entre os dois níveis de ensino não foi abordada na tipologia proposta por Moss (op. cit.).

No Brasil, construiu-se historicamente uma forte relação de *subordinação* entre esses dois níveis de ensino, relação reafirmada em particular na década de 1970 com a propagação das teorias da privação cultural e de programas de cunho compensatório, caracterizando a educação infantil como pré-escolar, ou seja, objetivando um melhor desempenho no ensino fundamental da criança vista como culturalmente desfavorecida (KRAMER, 1992; SILVA, 2004). Kramer elenca um conjunto de quatro fatores como responsáveis pelo caráter compensatório da pré-escola: (1) fatores de ordem sanitária e alimentar; (2) fatores relacionados à assistência social; (3) divulgação de teorias psicológicas; (4) fatores que dizem respeito às diferenças culturais que provocariam um desempenho inferior na escola primária (1992, p. 27). A educação pré-escolar teria, portanto, como objetivo principal compensar as carências percebidas nas crianças das classes sociais econômica e culturalmente empobrecidas e em suas famílias. Kramer avalia que, “apesar dos equívocos das propostas compensatórias, elas tiveram na década de 1970 o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau” (2006, p. 801).

Uma entrevista feita com uma professora de uma escola municipal de educação infantil em Belo Horizonte<sup>15</sup> nos faz pensar sobre a representação da educação infantil como preparação para o ensino fundamental e as práticas escolares subjacentes a essa representação. A professora Eliana se lembra de que a Diretora da Escola, em 1966, fez duas

---

<sup>15</sup> Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte teve como objetivo recuperar a história de todas as escolas municipais, tanto de educação infantil quanto de ensino fundamental. Participei desse processo como técnica da Equipe de Educação Infantil da Gerência de Educação Noroeste.

filas para receber as crianças no início do ano: “*uma fila para aquelas crianças que sabiam, e uma fila para aquelas que não sabiam nada.*” Segundo Eliana, esse foi um fato marcante em sua vida: “*Nessa época, tinha só algumas crianças que tinham frequentado o pré, eu não tinha e fiquei na **fila dos que não sabiam...** O ensino era tradicional*” (grifos meus). Assim, naquele momento, as turmas da escola eram divididas entre as “turmas de alunos fracos”, aqueles que *não sabiam*, e as “turmas de alunos fortes”, cujo critério de seleção era o fato de essas crianças já terem frequentado a pré-escola. Podemos considerar que a fila, naquele momento, foi significada pelo sujeito como um ritual de passagem, demarcando lugares e inserindo-o em uma cultura escolar. O lugar específico da criança na escola é o lugar social de aluno, no caso de Eliana, o lugar do aluno fraco.

No contexto brasileiro contemporâneo, encontrei algumas pesquisas que sinalizam um processo de *impasse* na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental (por exemplo, CASTANHEIRA, 1991; MACHADO, 2007; MOTTA, 2010; SANT’ANA e ASSIS, 2003). Tais impasses foram localizados, principalmente, na entrada das crianças no ensino fundamental, uma vez que práticas relativas a um maior controle corporal, bem como atividades repetitivas assumiram a centralidade no cotidiano das salas de aulas pesquisadas. Durante a minha pesquisa de mestrado, algumas crianças de sete anos que estavam na creche durante um período do dia e que já frequentavam uma escola de ensino fundamental me pediram para ser entrevistadas. Elas também se referiram aos impasses em relação às práticas educativas das duas instituições, recordando-se da creche como um lugar para brincar e da escola de ensino fundamental como o lugar da escrita:

Vanessa: *E me diz uma coisa, qual que é a diferença que tem entre a escola e a creche?*

Antônio (sete anos): *Eu sou mais a creche.*

Vanessa: *Por quê?*

Antônio: *Porque a escola... A escola põe a gente pra escrever... Até final da aula... [coloca a mão na cabeça].*

Vanessa: *É mesmo? Cansa?*

Antônio, apontando para a creche e levantando o corpo: *E aqui... E aqui não, a gente brinca. Lá na escola só fica escrevendo, escrevendo, escrevendo...*

(Diário de Campo, entrevista gravada em Outubro/2004).

A questão da escrita, evidente na fala de Antônio, surge como elemento essencial na pesquisa de Maria Lucia Castanheira, que, como Corsaro e Molinari, localizou rituais de passagem na entrada das crianças na escola. Castanheira acompanhou crianças com sete anos de idade de um bairro da periferia pobre de Belo Horizonte, em suas casas, antes de ingressarem na escola e nas primeiras semanas de aula, procurando entender “como se faz para ensinar, àquele que chega, a distinção entre ser criança, no mundo lá de fora, e ser aluno, no mundo cá de dentro” (p. 20). Os rituais de passagem localizados foram os dias de chamada, a festa de formatura na pré-escola, a festa de despedida após o período preparatório em janeiro e o primeiro dia de aula.

Um importante aspecto levantado pela pesquisa de Castanheira é o fato de as famílias prepararem as crianças para a 1ª série. Vários são os relatos de irmãs ou irmãos mais velhos, pais e mães darem aulas e proporem exercícios de caligrafia para as crianças nos poucos pedaços de papel disponíveis, com o uso coletivo dos cadernos. Muitas vezes o exercício era feito, apagado e o papel reutilizado para novos exercícios até que eventualmente ele acabasse. Já na escola, poucas foram as vezes em que as crianças foram solicitadas a escrever nos primeiros dias de aula, apesar da sua grande expectativa de que ali seria o lugar da aprendizagem da escrita por excelência. Algumas crianças já sabiam ler, mas essa habilidade não foi avaliada pelas professoras, sendo essas crianças colocadas nas turmas mais “atrasadas”. O título da dissertação de Castanheira é, não sem razão, *Entrada na escola, saída da escrita*. Nesta, percebe-se um grande desencontro entre as expectativas das crianças e suas famílias e aquilo que é proposto pela escola: “os pais acreditam na escola e na sua necessidade, mas desconfiam de seus procedimentos” (p. 201). Castanheira questiona: “Não está a escola cumprindo com bastante esmero sua função reprodutivista? Não se dá ali a tessitura de uma forte teia que pode enredar e conduzir à reprovação, à ‘desistência’, à expulsão dos alunos que são por ela atendidos?” (p. 300). Assim, tal qual a pesquisa de Rist citada anteriormente, o fracasso foi produzido no interior da instituição escolar a partir das interações entre as professoras e as crianças.

A dissertação de mestrado, intitulada *A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: “o que dizem as crianças”* (MACHADO, 2007), trata do mesmo tema que proponho como objeto de estudo. Nessa pesquisa, a autora focaliza as perspectivas das crianças sobre essa passagem, apoiando-se principalmente em autores da Sociologia da Infância. Os sujeitos da pesquisa são as professoras da educação infantil e do ensino

fundamental, direção e coordenação das duas escolas (localizadas em uma periferia economicamente empobrecida de Vitória, Espírito Santo), bem como as crianças de sete anos que realizaram essa passagem (Vitória ainda não havia incorporado as crianças de seis anos ao ensino fundamental). Priorizando conversas informais com as crianças e os profissionais das escolas, Machado percebe um sentimento de deslocamento nas crianças ao entrarem para a escola de ensino fundamental, como se elas ainda não pertencessem a esse lugar, mesmo já tendo uma experiência de escolarização anterior na educação infantil. Machado aponta que “a passagem de uma etapa para outra tem se apresentado de certa forma ‘traumatizante’, como se fosse somente um rito preliminar (de separação), não estabelecendo um novo período, ou seja, um período de agregação a um novo ambiente” (op. cit., p. 79).

Nesse sentido, a transição entre as duas escolas pesquisadas se caracterizou como uma ruptura. Machado sugere que as lógicas de organização do tempo e do espaço são diferentes nas duas escolas, havendo uma predominância das brincadeiras na educação infantil e uma interação maior entre as crianças. Machado tece uma leve crítica às atividades diversificadas (cada mesa de atividades com materiais diferentes, onde as crianças circulavam e realizavam as atividades propostas pela professora) que aconteciam na escola de educação infantil, por serem muitas vezes descontextualizadas e fragmentadas.

Por outro lado, a escola de ensino fundamental pesquisada por Machado caracterizou-se por uma fragmentação ainda maior dos conteúdos e práticas pedagógicas, maior controle dos corpos, ênfase na língua escrita, atividades individualizadas e a falta de brinquedos e de momentos de brincadeiras (que ocorriam durante o recreio e nas aulas de Educação Física). Algumas falas das crianças apontaram para o prazer em estar na educação infantil, explicitando os momentos de brincar como fundamentais. Em outra direção, as crianças também falaram acerca da expectativa em relação à aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental, apesar de já acontecerem algumas práticas voltadas para a alfabetização e o letramento na escola de educação infantil. Machado conclui que:

As narrativas das crianças evidenciaram que a ruptura está caracterizada pela diminuição do brincar, pelo enrijecimento dos seus corpos (uma vez que passam boa parte do tempo sentados em suas cadeiras sem poder transitar pela sala) e a dinâmica escolarizada distante de situações mais dialógicas (MACHADO, 2007, p. 114).

As análises apresentadas por Machado sugerem que as causas de uma ruptura entre as escolas pesquisadas localizam-se, principalmente, nas práticas pedagógicas da escola de ensino fundamental. Haveria de se perguntar, da mesma maneira, acerca da escola de educação infantil, com suas práticas e discursos, e em que medida ela também contribuiu para que a passagem de uma escola para outra fosse caracterizada por uma ruptura. Considero essa questão fundamental, uma vez que a passagem de um nível de ensino a outro implica a consideração das práticas educativas das duas escolas.

Outra pesquisa que teve como objeto a passagem da educação infantil para o ensino fundamental foi a de Flávia Motta (2010). Essa autora acompanhou, no município de Três Rios, Rio de Janeiro, um grupo de crianças em sua passagem da turma de educação infantil para a de ensino fundamental em uma mesma escola municipal. A pesquisa, baseada em uma perspectiva etnográfica, apontou para uma transição abrupta entre os dois níveis de ensino. É interessante pontuar que, apesar de as duas turmas pesquisadas estarem localizadas na mesma escola municipal, as propostas pedagógicas não dialogaram entre si, contribuindo para a ruptura das práticas educativas vivenciadas pelas crianças pesquisadas em um processo que a autora analisou como uma transformação dos agentes sociais crianças em agentes sociais alunos.

No âmbito da produção brasileira, gostaria finalmente de mencionar a pesquisa desenvolvida por Ruth Bernardes de Sant'Ana. Em um trabalho intitulado *Tempo e espaço na série inicial do ensino fundamental* (2003), juntamente com David Assis, Sant'Ana se surpreende com as rotinas de nove turmas de primeira série (crianças com sete anos de idade) de quatro escolas públicas, estaduais e municipais, de São João del-Rei, Minas Gerais:

Várias turmas apresentavam uma rotina que identificávamos como mais comum à terceira ou quarta série do ensino fundamental. Visualizávamos diferentes cadernos nas carteiras dos alunos, tais como: a) de lição de casa, b) de produção de texto, c) de estudos sociais; d) de matemática, etc; diversos livros-didáticos, ou seja, a) de português, b) de estudos sociais, c) de ciências, d) de matemática, etc. Já trabalhávamos com a hipótese de que a pré-escola pública no município de São João del-Rei, e adjacências, estava antecipando os conteúdos próprios ao ensino fundamental, mas ficamos muito admirados em perceber os seus efeitos sobre a primeira série, com muitas crianças lendo perfeitamente já no primeiro semestre letivo (SANT'ANA e ASSIS, 2003, p. 1).

Foi identificada a predominância de uma pedagogia tradicional no trabalho com as crianças, com longos tempos de espera e atividades repetitivas que não estimulavam a capacidade reflexiva das crianças. Sant'Ana e Assis trabalharam com a hipótese de que um dos motivos de manutenção de uma pedagogia tradicional nas escolas pesquisadas referiu-se à relação da escola com a família, uma vez que “é mais fácil que os familiares das crianças ajudem se as tarefas forem fáceis e tradicionais (que eles já conhecem em função de suas próprias trajetórias escolares), oferecendo segurança no cumprimento da tarefa de orientação das lições de casa” (op. cit., p. 12). Nesse sentido, esses autores aproximam o sucesso escolar das crianças em relação ao processo de alfabetização à participação das famílias nas atividades a serem realizadas em casa. Por outro lado, as resistências das crianças (principalmente dos meninos) a essa pedagogia estavam presentes, entrecortando o ritmo das atividades propostas pelas professoras, que, por sua vez, responderam várias vezes com algum tipo de punição (perda do tempo de recreio ou manutenção da criança ao final da aula). Nas práticas educativas das escolas pesquisadas, a exigência do cumprimento das tarefas escolares assumiu uma centralidade fundamental e unificou o comportamento das diversas professoras. Saliento o fato de Sant'Ana e Assis relacionarem a excelente habilidade de leitura e escrita identificada nas crianças da primeira série com a antecipação de conteúdos na pré-escola, não sendo apenas uma consequência do trabalho desenvolvido no ensino fundamental.

Concluindo, as pesquisas discutidas aqui apresentaram elementos que podem contribuir para a reflexão do tema que proponho como objeto de investigação. Tais elementos podem ser agrupados em torno de alguns temas: (i) os rituais de passagem aparecem como uma importante categoria de análise, permitindo sinalizar que a presença ou não de eventos de preparação têm consequências para a incorporação das crianças em um novo ambiente institucional; (ii) as culturas escolares dos dois níveis de ensino compreenderam diferentes organizações dos tempos e espaços escolares e diferentes posicionamentos dos sujeitos no interior das instituições escolares; (iii) as formas de interações entre os sujeitos no contexto da sala de aula constituíram-se como essenciais na compreensão das dificuldades escolares vivenciadas por algumas crianças; (iv) as políticas públicas de educação e os impactos que têm nos sujeitos, dando os contornos daquilo que é esperado das crianças e das instituições escolares nos dois níveis de ensino, igualmente compõem o contexto mais amplo em que as experiências de passagem entre a educação

infantil e o ensino fundamental se constituem. A grande maioria das pesquisas analisadas indicou uma relação de *impasse* entre a educação infantil e o ensino fundamental, sugerindo que as práticas educativas nos dois níveis de ensino não dialogam entre si, o que traz consequências negativas para as crianças que vivenciam tais práticas.

Ao longo dos próximos capítulos, ao apresentar e analisar os dados da pesquisa empírica, retomarei as discussões realizadas aqui. Interessa-me compreender como as crianças vivenciaram o processo de passagem entre a educação infantil para o ensino fundamental no momento atual, caracterizado por uma redefinição das fronteiras entre esses níveis de ensino.

## 2- Abordagem teórico-metodológica: educando o olhar e as emoções

O tema desta pesquisa, como já apontado, é a passagem entre a educação infantil e o ensino fundamental. Considero, igualmente, a escola como espaço sócio-cultural que dialoga com o contexto amplo da sociedade e o tempo histórico no qual ela está inserida. Seria possível realizar esta investigação com diferentes metodologias, o que traria algumas consequências para o processo analítico. Por exemplo, a realização exclusiva de entrevistas com os sujeitos possibilitaria focar, principalmente, suas percepções e representações sobre a passagem de uma escola para a outra. Uma abordagem quantitativa, em forma de um *survey*, enfocaria um número maior de sujeitos por meio da aplicação de questionários e talvez apontasse para questões mais gerais do processo educativo.

Entretanto, minha opção voltou-se para uma aproximação com o cotidiano escolar, uma vez que as perguntas que propus relacionaram-se à maneira como as crianças vivenciaram o processo de transição, em contextos específicos, quer sejam a escola de educação infantil e a escola de ensino fundamental. Nesse sentido, a pesquisa de campo se constituiu a partir da observação do cotidiano de uma turma do final da educação infantil e de uma turma no início do ensino fundamental para a qual algumas crianças da turma de educação infantil foram encaminhadas. Assim sendo, optei por uma abordagem etnográfica para essa investigação, uma vez que essa escolha permitiu uma aproximação com os sujeitos das instituições e com suas práticas, evidenciando o processo de construção da cultura de pares em íntima relação com a apropriação da cultura escolar das duas instituições.

As escolhas teórico-metodológicas para a realização desta pesquisa foram complexas e demandaram muito esforço, uma vez que as possibilidades para o trabalho de campo foram inúmeras. Da mesma maneira, foram várias as escolhas feitas relativas à organização dos dados construídos, à seleção dos eventos de análise e às formas de transcrição. Nos itens a seguir, descrevo o percurso teórico-metodológico da pesquisa, as decisões tomadas e suas implicações para o processo investigativo.



Assim, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira delas, discorro sobre alguns dos pressupostos de uma abordagem etnográfica na educação. Na segunda seção, explico as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa (seleção das escolas e os participantes da pesquisa). Na terceira, apresento o processo de entrada e permanência em campo e o desenvolvimento da lógica da investigação, demonstrando os desdobramentos das questões iniciais e as formas de organização e análise dos dados.

## 2.1- A abordagem etnográfica como escolha teórico-metodológica

Traço, aqui, alguns princípios acerca da pesquisa etnográfica, em um diálogo entre educação e antropologia. Um deles refere-se ao fato de o trabalho de campo ser realizado de maneira contínua e comprometida (*sustained and engaged*, CORSARO, 1985), por um longo período de tempo. Para Clifford Geertz, o que define a etnografia “é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle” (1989, p.17). É famosa a citação de Geertz sobre o significado da “piscadela” de olhos:

O caso é que, entre o que Ryle chama de "descrição superficial" do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso...) está fazendo ("contraíndo rapidamente sua pálpebra direita") e a "descrição densa" do que ele está fazendo ("praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento") está o objeto da etnografia - uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos, as quais, como categoria cultural, são tanto não-piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra (GEERTZ, 1989, p. 17).

É justamente esta “descrição densa”, em busca da produção de sentidos nos grupos sociais, que esta pesquisa tem como um dos seus objetivos principais. Pelo método etnográfico, é possível buscar um entendimento da comunidade através do

ponto de vista de seus membros e buscar descrever as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam, isto é, almeja-se uma perspectiva êmica. Alia-se à perspectiva êmica a relação e os pontos de contato entre os pontos de vista dos sujeitos pesquisados (*as teias de significado e a sua análise*, nos termos de Geertz) com o contexto sócio-histórico da sociedade no qual esses grupos se inserem. Assim, Geertz salienta que os antropólogos não estudam *as* aldeias, e sim estudam *nas* aldeias. Trazendo esse desafio para o campo educacional, propus estudar o processo de passagem *nas* escolas. Nesse sentido, Green, Dixon e Zaharlick (2005) enfatizam a importância de uma compreensão do processo de tornar-se membro de uma comunidade específica em um estudo etnográfico. Assim, as formas de pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo são importantes categorias de análise. Baseando-se em Spradley (1980), essas autoras defendem que “o etnógrafo avalia o que os membros precisam saber, produzir, entender e prever, a fim de participar como um membro desse grupo” (op. cit., p. 28).

Corsaro (1985) considera como um dos aspectos fundamentais da etnografia o fato de ela ser microscópica e, ao mesmo tempo, holística. Ou seja, há uma intenção explícita de relacionar os acontecimentos observados com o contexto mais amplo, reconhecendo que as interações entre os sujeitos são marcadas pelos *encontros entre o local e o global*, nos termos utilizados por Brian Street (2003). De fato, o objetivo aqui foi entender as experiências construídas pelos sujeitos acerca da passagem de um nível de ensino a outro e, igualmente, entender alguns aspectos do mundo no qual essas experiências foram possíveis.

Considerando os princípios da etnografia discutidos acima e os objetivos deste estudo, a pesquisa de campo realizou-se a partir da observação participante, por meio de um engajamento nas práticas cotidianas das salas de aula pesquisadas. Essas observações foram cuidadosamente registradas em um diário de campo, que se constituiu em um elo fundamental entre o que se observou e a análise dos dados (EMERSON, FRETZ e SHAW, 1995; SCHATZMAN e STRAUSS, 1973). Paralelamente à observação participante, realizei entrevistas e análises documentais. Filmagens e fotografias também fizeram parte do registro etnográfico, servindo como fontes de

dados para uma análise mais sistemática das observações feitas. A utilização desses recursos foi submetida à aprovação pelos sujeitos pesquisados.

## **2.2- Os locais e os participantes da pesquisa**

Vários pesquisadores (SCHATZMAN e STRAUSS, 1973; SPRADLEY, 1980, entre outros) consideram alguns pontos principais ao se selecionar o campo para a pesquisa: (i) determinar se o local escolhido favorece de fato a abordagem do tema proposto; (ii) “medir” as propriedades do local (tamanho, população, complexidade...) em comparação com os recursos do pesquisador (tempo, recursos financeiros, mobilidade, habilidades...); e (iii) colher informações que favoreçam a negociação de entrada no local escolhido. Tendo em vista esses aspectos, a escolha das escolas para a realização desta pesquisa envolve entender como o Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte é organizado, em particular, a rede pública de atendimento.

A educação infantil em Belo Horizonte, assim como em vários municípios brasileiros, é ofertada em diferentes instituições, com diferentes histórias de constituição. Em primeiro lugar, há as creches comunitárias e filantrópicas conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte. Os espaços físicos onde essas instituições realizam seu atendimento variam enormemente, sendo alguns considerados “adequados” e outros, não. Os primeiros convênios com a Prefeitura de Belo Horizonte foram firmados no início da década de 80, por meio da Secretaria Municipal de Saúde e, a seguir, transferidos para a Secretaria Municipal de Assistência Social. Posteriormente, em 2001, os convênios foram transferidos para a Secretaria Municipal de Educação. As profissionais<sup>1</sup> dessas instituições têm sua formação, no mínimo, em nível médio (modalidade normal ou magistério) e são contratadas pelas instituições, não possuindo vínculo empregatício com a Prefeitura de Belo Horizonte. Em sua maioria, essas instituições atendem a crianças a partir de 4 meses até 5 anos em horário integral.

---

<sup>1</sup> Estou utilizando o termo no feminino, por constituir-se um corpo profissional quase que exclusivamente feminino.

Em segundo lugar, há 13 Escolas Municipais de Educação infantil. Elas atendem a crianças a partir de três anos de idade até 5 anos, em dois turnos de funcionamento. As profissionais que nelas trabalham ocupam o cargo de Professor Municipal I. A partir de 2004, com a criação de um novo cargo para o atendimento à educação infantil, há educadoras infantis também trabalhando nessas escolas.

Uma terceira modalidade de atendimento acontece nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), criadas a partir de 2004, juntamente com o novo cargo de educador infantil<sup>2</sup>. É fundamental salientar que o salário das educadoras infantis é inferior ao salário das professoras municipais, o que causa inúmeros conflitos, explícitos ou não, no cotidiano escolar (PINTO, 2009). As UMEIs atendem a crianças a partir de 4 meses de idade até 5 anos. As turmas de 4 meses a 3 anos de idade funcionam em horário integral, enquanto que as demais funcionam em horário parcial. Em algumas UMEIs, o funcionamento em horário integral é estendido para todas as idades. A direção das UMEIs não é independente, sendo vinculada a Escolas Municipais de Ensino Fundamental, denominadas escolas-núcleo. As escolas-núcleo nem sempre estão na mesma localidade da UMEI, portanto a comunidade atendida não é a mesma, o que dificulta uma maior articulação entre as profissionais e os projetos desenvolvidos nas duas instituições. Muitas UMEIs foram construídas com a finalidade de atender às necessidades das crianças da educação infantil, sendo o espaço físico considerado adequado (TERRA, 2008).

Finalmente, há as Escolas Municipais de Ensino Fundamental com turmas de educação infantil. A implementação dessas turmas deu-se de forma pouco planejada e instável, em espaços pouco adequados para a educação infantil (cadeiras e carteiras grandes, falta de banheiros adaptados para crianças pequenas, inexistência de parquinhos), espaços esses que não haviam sido preenchidos por turmas do ensino fundamental e médio. Várias escolas já fizeram adaptações no espaço físico para

---

<sup>2</sup> Cynthia Terra analisa, em sua dissertação de mestrado, o processo de implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte (TERRA, 2008). Terra analisa que houve um movimento em Belo Horizonte para se adequar às exigências legais e ofertar esse atendimento. Entretanto, Terra também sinaliza a necessidade de um avanço em relação a alguns aspectos: a definição de recursos que garantam a continuidade do processo de ampliação desse atendimento na rede pública; a realização de ajustes na carreira do educador infantil, na perspectiva de construção de uma carreira única para os profissionais da educação básica; a adaptação do ordenamento jurídico municipal em consonância com as definições nacionais e a consolidação de uma proposta político-pedagógica que tenha como eixo organizador as especificidades dessa faixa etária.

melhor atender às crianças da educação infantil. Assim, em algumas escolas, houve a aceitação de turmas de educação infantil, com crianças de quatro e/ou cinco anos, por não haver demanda da comunidade para as turmas do final do ensino fundamental (adolescentes entre doze e catorze anos)<sup>3</sup>. A cada ano, esse atendimento pode variar dependendo da demanda do ensino fundamental. Mesmo já estudando nessas escolas, as crianças da educação infantil fazem o cadastro escolar e podem mudar de escola quando ingressam no ensino fundamental. Algumas escolas têm educadoras infantis em seus quadros de profissionais, enquanto que, em outras, são as professoras municipais as encarregadas pelas turmas de educação infantil.

As Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Belo Horizonte são várias, algumas atendendo exclusivamente a crianças do início do ensino fundamental (6 a 8 anos de idade). Os horários de atendimento são parciais, em sua maioria, em dois turnos. Em algumas escolas, há o funcionamento do projeto Escola de Tempo Integral, atendendo em dois turnos algumas crianças consideradas vulneráveis socialmente. O ensino fundamental é ofertado também por escolas estaduais.

Percebe-se, então, uma grande diversidade no atendimento à educação infantil no município de Belo Horizonte: diversidade dos espaços (creches comunitárias, UMEIS, Escolas Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais de Ensino Fundamental com turmas de educação infantil), dos tempos de atendimento (horários parcial e integral) e das profissionais (professoras municipais, educadoras infantis, educadoras das creches comunitárias). Penso que essa diversidade refere-se à própria história da educação infantil no Brasil e, em particular, em Belo Horizonte, bem como às políticas públicas voltadas para a educação da infância pobre (VIEIRA, 1987, 1988; CAMPOS, 2005; CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006). O ensino fundamental, por outro lado, parece ser ofertado em uma maior uniformidade dos espaços e tempos.

Considerarei ser importante que as duas escolas escolhidas pertencessem a uma mesma rede de ensino, uma vez que as políticas públicas educacionais fazem

---

<sup>3</sup> Como salientado no primeiro capítulo, a existência de vagas foi sinalizada como uma das razões para a ampliação do ensino fundamental em Minas Gerais, conforme depoimento de João Antônio Filocre Saraiva (SANTOS e VIEIRA, 2006). Torna-se óbvio que vários fatores, além dos pedagógicos, influenciam a tomada de decisões no âmbito educacional.

parte do contexto amplo com o qual as práticas escolares dialogam. A rede de ensino municipal seria a escolha mais adequada, por ser a responsável pela educação básica de acordo com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Um aspecto a ser salientado e que foi levado em consideração na escolha das escolas para a pesquisa é a forma de ingresso das crianças nesses dois níveis de ensino. O ensino fundamental recebe as crianças através da jurisdição (área onde as crianças moram), via o cadastro escolar (as famílias não escolhem a escola de sua preferência). Já na educação infantil, a jurisdição não é considerada, sendo as crianças selecionadas por critérios de vulnerabilidade social (70% das vagas) e sorteio (30% das vagas) para ingressar nas UMEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil ou Escolas do Ensino Fundamental com turmas de educação infantil. Assim, as famílias escolhem as escolas, mas a matrícula é condicionada à existência de vagas. Conseqüentemente, a possibilidade de acompanhar um grupo grande de crianças de uma escola de educação infantil para uma mesma escola, e preferencialmente, para uma mesma turma de ensino fundamental tornou-se reduzida.

Fiz um levantamento prévio sobre as escolas de educação infantil municipais com as técnicas da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, com as técnicas da Equipe de Acompanhamento à Educação infantil de uma das gerências regionais de educação. Nesse diálogo, apresentei o Projeto desta pesquisa, solicitando autorização para a sua realização, e explicitiei que gostaria de investigar uma escola de educação infantil que tivesse uma trajetória de qualidade reconhecida na Rede Municipal<sup>4</sup>. Outra solicitação foi a de que as crianças, ou pelo menos a maioria delas, fossem encaminhadas para uma mesma escola municipal de ensino fundamental.

A preocupação inicial recaiu, então, na procura por práticas educativas consideradas positivas no ponto de partida da pesquisa: a educação infantil. Ao mesmo tempo, era necessário que houvesse uma proximidade física desta escola com a escola de ensino fundamental, fazendo com que o cadastro escolar encaminhasse as

---

<sup>4</sup> Para uma definição sobre a qualidade no atendimento às crianças, baseei-me nos documentos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, MEC, 2009) e “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, MEC, 2006).

crianças para tal escola, engendrando a possibilidade da passagem da educação infantil para o ensino fundamental ser investigada com um maior número de sujeitos. Outro fator que influenciou a escolha das escolas foi uma relativa proximidade com minha moradia, o que permitiu a realização do trabalho de campo de maneira contínua por um longo período de tempo.

Tendo em vista todos os aspectos apontados acima, optei por duas escolas para a realização da pesquisa: uma Escola Municipal de Educação Infantil e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Ambas as escolas estão localizadas no mesmo bairro de classe média, na região norte da cidade, e atendem a crianças que moram, em sua maioria, no próprio bairro ou nas vilas próximas. A partir do momento em que as escolhas foram feitas, entrei em contato com as direções das escolas e apresentei o projeto de pesquisa. As direções das duas escolas mostraram-se interessadas, salientando que as professoras das turmas deveriam dar o aceite final, permitindo ou não minha presença em suas salas de aula; as famílias das crianças também deveriam dar sua autorização. As professoras da escola de educação infantil e do ensino fundamental aceitaram prontamente participar da pesquisa. Iniciei a observação participante em duas turmas com crianças de cinco anos. Após o primeiro semestre, decidi acompanhar apenas uma das turmas, por razões que explicitarei no próximo item deste capítulo. A Tabela 1, na próxima página, resume o processo de construção dos dados da pesquisa<sup>5</sup>.

**Tabela 1: Construção dos dados da pesquisa.**

<b>Escola</b>	<b>Características</b>	<b>Período de observação</b>	<b>Construção dos dados nas duas escolas</b>
Escola Municipal de Educação Infantil	21 crianças entre 4 e 5 ½ anos: 10 meninos e 11 meninas.	Fevereiro/Dezembro 2008	-Observação participante; -Anotações no Diário de Campo;
Escola Municipal de Ensino Fundamental	24 crianças entre 5 ½ e 6 anos: 16 meninas e 8 meninos. 1 menino com 7 anos.	Fevereiro/Julho 2009	-Gravações em áudio e vídeo; -Entrevistas com crianças e professoras; -Observações de reuniões pedagógicas;

<sup>5</sup> Nos capítulos três e quatro, apresentarei a caracterização detalhada das escolas e dos sujeitos pesquisados.

É importante mencionar que há, no mesmo bairro, duas escolas estaduais de ensino fundamental, para as quais as crianças também poderiam ser encaminhadas pelo cadastro escolar. Esse fato colocou, desde o início, uma tensão permanente sobre a exequibilidade da pesquisa: quantas crianças iriam para a escola de ensino fundamental selecionada? Elas iriam para uma mesma turma, e em um mesmo turno? Eu seria aceita por essa(s) professora(s)? Foi necessário enfrentar essa tensão. Aos poucos, percebi que essas perguntas também se apresentaram para as crianças e suas famílias, que igualmente ficaram à espera da resposta do cadastro escolar para saber em qual escola estariam no ano seguinte. O cadastro escolar encaminhou as crianças para matrícula no ensino fundamental em novembro de 2008. No início de 2009, apresentei-me para as professoras, que aceitaram participar da pesquisa, e realizei a observação participante em uma turma para a qual seis das crianças observadas na educação infantil foram encaminhadas.

Gostaria de explicitar que a participação das crianças na pesquisa nos coloca algumas questões metodológicas interessantes. Estudar instituições destinadas às crianças implica, necessariamente, incluir suas visões, falas, representações e práticas no processo de pesquisa. Implica, também, uma postura ética frente ao grupo pesquisado. A criança, neste trabalho, é considerada como um sujeito social, reflexivo, que se apropria da linguagem e da cultura ao seu redor, ou melhor, que reproduz interpretativamente essa cultura. Portanto, um dos meus objetivos foi o de apreender sua voz e seu olhar, captá-los tanto no dia a dia em conversas, como em momentos de entrevistas, por meio de fotografias tiradas por elas mesmas e também por meio de desenhos. O periódico *Educação & Sociedade* dedicou a edição de maio/agosto de 2005 à discussão do campo da sociologia da infância, apresentando dimensões teórico-metodológicas de pesquisas nesse campo. Há, também, outros trabalhos em que a pesquisa com crianças é colocada em primeiro plano (MARTINS, 1993; KRAMER e LEITE, 1996; FARIA, DEMARTINI e PRADO, 2002; KRAMER, 2002; CARVALHO et alli, 2004; GOULART, 2005; BORBA, 2005, entre outros). Um aspecto metodológico importante apontado por esses autores é a inclusão do elemento lúdico nas técnicas de construção dos dados: entrevistas, fotografias, registros escritos, desenhos e filmagens devem dialogar com esse grupo geracional, a partir de suas especificidades.



O trabalho de campo, portanto, aconteceu no ano de 2008, na escola de educação infantil, durante 69 dias de observação, e no primeiro semestre do ano de 2009, na escola de ensino fundamental, durante 36 dias de observação<sup>6</sup>. As Tabelas 2 e 3, logo a seguir, apresentam os dias observados em cada escola<sup>7</sup>.

**Tabela 2: Trabalho de campo na Escola de Educação Infantil – 2008**

<b>Fevereiro</b>	<b>Abril</b>	<b>Maió</b>	<b>Junho</b>	<b>Julho</b>
<b>22</b> (conversa com vice-diretora)	<b>9</b> (Turma I) <b>17</b> (Turma II) <b>24</b> (Turma I) <b>29</b> (Turma II)	<b>7</b> (Turma I) <b>16</b> (Turma II) <b>29</b> (Turma I)	<b>4</b> (Turma II) <b>12</b> (Turma I) <b>14</b> (Festa Junina) <b>18</b> (Turma II) <b>25</b> (Turma I)	<b>2</b> (Turma II) <b>4</b> (Reunião de pais - Turma I) <b>7</b> (Reunião de pais - Turma II)
<b>25</b> (conversa com direção)				
<b>27</b> (conversa com professoras)				
<b>28</b> (conversa com coordenação do Ensino Fundamental)				
<b>Agosto</b>	<b>Setembro</b>	<b>Outubro</b>	<b>Novembro</b>	<b>Dezembro</b>
<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>3</b>
<b>7</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>4</b>
<b>11</b>	(Devolução parcial da pesquisa)	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>9</b>
<b>13</b>		<b>22</b>	(Excursão)	<b>10</b>
<b>18</b>		<b>23</b>	<b>20</b>	<b>11</b>
<b>20</b>	<b>6</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>12</b>
<b>25</b>	(Festa da família)	<b>29</b>	<b>22</b>	(Devolução da pesquisa para escola)
<b>26</b>			(Assembleia de pais)	
<b>27</b>	<b>8</b>		<b>24</b>	<b>13</b>
<b>28</b> (Excursão)	<b>10</b>		<b>25</b>	(Festa de despedida)
	<b>11</b>		(Excursão)	
	<b>12</b>		<b>26</b>	
	<b>17</b>		<b>27</b>	
	<b>18</b>		<b>29</b> (Vernissage)	
	<b>22</b>			
	<b>24</b>			
	<b>25</b>			

<sup>6</sup> A observação na escola de ensino fundamental foi desenvolvida em tempo menor devido à decisão da realização do Estágio Doutorado Sanduíche na Indiana University sob a supervisão do Professor William Corsaro.

<sup>7</sup> Realizei entrevistas com as famílias das crianças. Entretanto, não foi possível fazer uma análise adequada das mesmas, razão pela qual eu não as incluí no presente texto.

Tabela 3: Trabalho de campo na Escola de Ensino Fundamental – 2009

Fevereiro		Março		Abril	Maiο	Junho	Julho
2	17	2	24	1	4	9	1
(conversa	18	3	(Reunião	2	8	24	(Devolução
com	26	4	de pais)	(Conversa com	15		da
coordenaçã		5		técnica da	21		pesquisa
o)		6		Gerência			para a
3		9		Regional de			escola)
4		10	(Devolução	Educação)			
5		11	parcial da	6			
9		17	pesquisa)	7			
10		20	31	13			
12				27			
				28			

### 2.3- O desenvolvimento de uma lógica de investigação

A pesquisa etnográfica tem como objetivo dar visibilidade aos significados das práticas diárias que são familiares e, ao mesmo tempo, distantes. Estamos diante da dupla tarefa de transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico (DA MATA, 1978, p.28). Tal tarefa implicou um exercício de afastamento das concepções construídas ao longo da minha trajetória de professora e psicóloga, tomando o cotidiano escolar (que me era tão familiar, tanto por minha experiência como aluna quanto por minha inserção profissional como professora da educação infantil e do ensino fundamental e como membro da equipe de formação de professores da educação infantil) como algo estranho, a ser questionado e (re)apropriado. Esse afastamento propiciou um encontro com a novidade trazida pelos sujeitos e suas práticas dentro das instituições e, conseqüentemente, um encontro comigo mesma. Malinowski já sugeria a compreensão de si próprio a partir da compreensão do nativo como possibilidade da etnografia (MALINOWSKI, 1976).

Talvez, assim, seja interessante trazer para o debate teórico-metodológico questões que remetem aos sentimentos despertados ao longo da permanência em campo. Vários foram os momentos em que a tristeza mais profunda fez com que eu me afastasse das salas de aula, fazendo com que desligasse a filmadora ou parasse de

fazer anotações, ou mesmo me impedindo de retomar algumas cenas filmadas ou registradas nos Diários de Campo (foram quatro os cadernos preenchidos com minhas anotações e aproximadamente duzentas horas de filmagens...). Em outros momentos, a alegria em participar de cotidianos tão ricos em possibilidades para todos os sujeitos envolvidos me impulsionou a manter o foco da pesquisa.

Ao longo de 2008, na escola de educação infantil, acompanhei as crianças em suas atividades diárias. Eu me sentava em uma das mesas, procurando não perturbar as atividades em andamento. Eventualmente, alguma criança me convidava para brincar ou pedia para escrever em meu diário de campo. Aos poucos, as crianças passaram a me considerar como alguém com quem elas podiam brincar ou conversar. Posicionei-me como uma pessoa adulta que não tentava controlar o comportamento das crianças, em um processo de entrada em campo descrito por Corsaro (1985; 2005) como “reativo”, uma vez que deixei as crianças reagirem a mim, definindo meu papel no grupo. Após algumas semanas de observação, comecei a gravar em vídeo os acontecimentos da sala de aula. O processo de entrada em campo no ensino fundamental foi desenvolvido com essa mesma postura. Entretanto, eu iniciei as gravações em vídeo já a partir do primeiro dia.

Em raros momentos, quando alguma criança agredia a outra verbalmente ou mesmo fisicamente, interfeiri de maneira suave no sentido de tentar proteger a dignidade da criança agredida. Minha postura de não-intervenção foi, assim, relativizada, ao me deparar com minhas próprias emoções e questões éticas relacionadas a situações que exigiram a proteção adulta de algumas crianças.

Do ponto de vista das professoras, minha presença na sala de aula não perturbou muito as atividades diárias, apesar de elas terem confessado, durante as entrevistas, que se sentiram um pouco intimidadas nos primeiros dias. Com o passar do tempo, elas se sentiram confortáveis com minha presença constante, passando a me considerar como um tipo de companhia adulta em sala de aula. Em alguns momentos, elas pediram minha opinião sobre o que estava acontecendo, ou mesmo sugestões. Procurei expressar essas opiniões de maneira ambígua, sem manter uma posição fechada sobre algum assunto. Em outros momentos, fiz referência às minhas impressões e sentimentos: *“Estou um pouco cansada de ficar esse tempo todo*

*assentada... Talvez as crianças estejam sentindo o mesmo...*” Embora eu revelasse observações sobre a pesquisa, minhas opiniões foram expressas de maneira que ficasse transparente que as análises que estava apresentando eram apenas parciais, constituindo-se como **uma** possibilidade de interpretação, sempre passível de receber críticas.

Tal como descrito por Thorne (1993), sendo eu também professora e mulher, um processo de identificação mútua com as professoras e com as outras profissionais da escola tornou-se inevitável. Esse fato provocou reflexões que evidenciaram os diferentes posicionamentos assumidos por elas ao longo das interações com as crianças, tornando possível uma análise que evitou um processo de “culpabilização” das ações das professoras.

De fato, o mergulho no cotidiano escolar foi impossível de ser realizado sem que eu me envolvesse com as vidas dos sujeitos e suas práticas e sem que eu questionasse minhas próprias convicções e certezas. Junto com as emoções, encontrei-me com a experiência construída com a pesquisa de mestrado e com a experiência das minhas orientadoras. O saber da experiência foi essencial para me ajudar a localizar os vestígios daquilo que foi dito pelos sujeitos com suas várias linguagens, corporais e verbais, e construir uma aproximação inteligível com o vivenciado nas escolas.

Larrosa (2002), em diálogo com Benjamin, nos ajuda a refletir sobre a noção de experiência como algo que acontece ao sujeito que se deixa tocar e afetar pelo outro, engendrando uma possibilidade de transformação. “Este é o saber de experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (...) A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.” (LARROSA, 2002, p.27). Pensando com Walter Benjamin (1986), a experiência remete tanto ao *experenciar/experimentar* quanto ao *viajar*. Ela é tecida no percurso e também ao ser (re)construída em uma narrativa, compartilhada em um solo comum da tradição entre aquele que narra e aquele que ouve.

No caso de uma pesquisa acadêmica, penso que transformar o vivenciado em experiência por meio de uma narrativa a ser compartilhada implica deixar

transparecer as evidências que dão suporte às afirmações feitas. As pesquisas conduzidas por vários acadêmicos (BAKER e GREEN, 2007; GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA, 2004 e CASTANHEIRA, CRAWFORD, DIXON e GREEN, 2001) delimitam um campo de investigação em educação denominado Etnografia Interacional. Esse campo se baseia em três outros: a antropologia, a sociolinguística interacional e a análise crítica do discurso. Há um extremo rigor teórico-metodológico, bem como uma grande ênfase na transparência da lógica de investigação conduzida pelos pesquisadores, uma vez que é essencial deixar claro para a comunidade acadêmica os passos seguidos para se chegar às conclusões apresentadas. Baseando-me nas reflexões desenvolvidas por essas autoras, e acompanhada das emoções, percorri o caminho da investigação.

Nesse processo, considerar a etnografia como sendo flexível e autocorretiva (CORSARO, 1985) ou responsiva (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005) foi essencial. Desse modo, um dos princípios do Ciclo da Pesquisa Etnográfica (SPRADLEY, 1980, p.29) é iniciar o processo de organização e análise dos dados ainda durante o trabalho de campo, uma vez que as análises iniciais podem trazer novas questões, assim como podem auxiliar a focar o olhar do pesquisador. Passo a descrever, a seguir, essas análises realizadas a partir das primeiras observações na escola de educação infantil, com o objetivo de evidenciar como o processo investigativo foi ganhando forma e como algumas decisões foram tomadas.

### **2.3.1 – O desdobramento das questões de investigação e primeiras análises**

Na escola de educação infantil, havia quatro turmas de crianças que iriam para o ensino fundamental no ano seguinte, das quais duas eram organizadas pela manhã, meu turno de preferência. As duas professoras responsáveis pelas turmas mostraram-se interessadas pelo tema do projeto de pesquisa, permitindo minha presença em suas salas de aula. Além dessas duas professoras, havia duas professoras de arte que também davam aulas para essas crianças. Inicialmente, considerei que o fato de observar duas turmas (47 crianças no total) possibilitaria o acompanhamento

de um número maior de crianças para a escola de ensino fundamental escolhida. Decidi, então, iniciar as observações no primeiro semestre de 2008, indo à escola uma vez por semana, uma vez em cada turma. Denominei esse período de *Primeiras aproximações com a escola*.

Ao longo dessas *Primeiras aproximações*, comecei a organizar os dados em mapas de eventos de cada dia observado, gráficos sobre os usos do tempo pelas turmas e gráficos acerca dos espaços utilizados no decorrer do dia. Castanheira nos esclarece a definição de evento como sendo:

o conjunto de atividades delimitado **interacionalmente** em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade (CASTANHEIRA, 2004, p.79. Grifo meu).

A seguir, na Tabela 4, apresento o mapa de eventos do primeiro dia de observação na Turma I. Nesse mapa, as colunas contêm a marcação do tempo, o fluxo das atividades realizadas e seus desdobramentos em sub-eventos. Na sequência, os Gráficos 1 e 2 nos ajudam a visualizar melhor os usos dos tempos e espaços nesse dia. No Gráfico 1, as barras representando os eventos foram coloridas com as mesmas cores onde tais eventos ocorreram, o que facilita perceber que, em um mesmo espaço, as propostas são diversas. Essa primeira organização dos dados foi fundamental para a pesquisa. Através dela, foi possível que eu me distanciasse das idas à escola, questionando-me acerca dos acontecimentos vivenciados, bem como pude perceber detalhes das interações no grupo que não tinham chamado minha atenção durante as observações.

**Tabela 4**  
**Mapa de eventos – Turma I – 09/03/08**

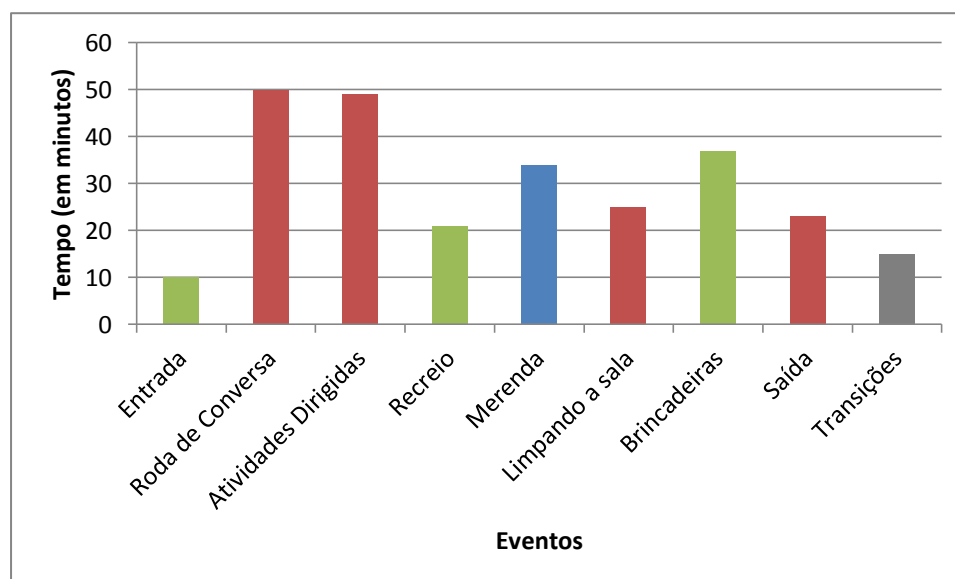
<b>Hora</b>	<b>Evento</b>	<b>Sub-evento</b>
7:10	<b>Entrada:</b> Todas as turmas no pátio. Crianças chegando, conversando entre si, cantando, com a coordenadora do turno, a música: “A cobra não tem pé, a cobra não tem mão...”	
7:20	<b>Transição:</b> As crianças sobem para a sala de aula, sem fila. Elas se escondem embaixo das mesas ou atrás da porta para que a professora as encontre. Elas conversam entre si, pegam agendas e cadernos de Para Casa nas mochilas, colocando-os na mesa da professora.	
7:25	<b>Roda de Conversa:</b> Crianças e professora se sentam no chão da sala e conversam sobre alguns assuntos.	Excursão ao zoológico Calendário e chamada Projeto “Meu corpo”
8:15	<b>Atividades dirigidas:</b> A turma é dividida em dois grupos pela professora: um grupo, coordenado pela estagiária, faz recorte de animais para o calendário; o outro, coordenado pela professora, faz registro em forma de desenho sobre o corpo e o sistema circulatório.	Crianças são divididas em dois grupos e se sentam nas mesas. Crianças conversam entre si, com a professora e com a estagiária. Recortam os papéis e desenharam.
8:35		Professora troca crianças de grupo.
8:59		Crianças guardam os papéis da atividade.
9:04		Professora chama as crianças para a roda e explica sobre a importância de manter o ambiente limpo, uma vez que há uma grande quantidade de pedaços de papel pelo chão. Professora diz que irão limpar tudo depois do recreio, sorteia o ajudante e faz fila com as crianças para descer para o recreio.
9:09	<b>Recreio</b> no pátio com as outras turmas.	
9:30	<b>Merenda</b> na cantina com a outra turma de 5 anos.	

*Continua.*

Hora	Evento	Sub-evento
10:04	Limpendo a sala.	Escovação de dentes no banheiro. Crianças pegam as escovas em suas mochilas e se dirigem ao banheiro. Professora pede que as crianças se assentem para limpar a sala. Chama 7 crianças de cada vez, enquanto as outras esperam ou terminam a escovação. Chama a atenção de alguns meninos que espalham os papéis pelo chão ao invés de colocá-los na caixa de reciclagem. Seu tom de voz é tranquilo. Professora comenta com a estagiária que vai descer para o pátio com as crianças para “extravasar”: “Eles estão no limite e eu também.”
10:29	A turma desce para o pátio, sem fila.	
10:30	Brincadeiras	Brincadeiras no pátio com todo o grupo, a partir de sugestões das crianças: “Mamãe polenta” e “Fui à Espanha”. A coordenadora do turno assume o grupo, junto com a turma de 3 anos. Crianças brincam de velotrol e outros brinquedos em todo o pátio. Coordenadora controla o revezamento do velotrol.
11:04	As crianças vão para as salas acompanhadas da professora.	
11:07	Saída	Crianças na sala. Professora entrega agendas e cadernos de Para Casa. Famílias chegam para buscar crianças.

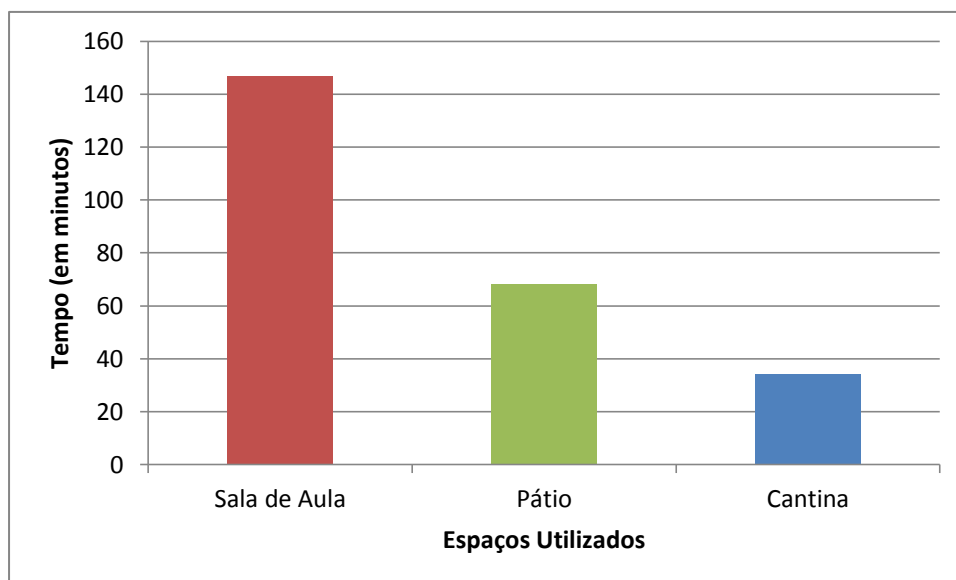
Tabela 4 – Final.

**Gráfico 1**  
**Uso e distribuição do tempo - 09/03/08**





**Gráfico 2**  
**Espaços utilizados - 09/03/08**



O mapa de eventos do primeiro dia de observações me permitiu perceber a variedade das atividades propostas e as interações entre os sujeitos acontecendo de maneira tranquila. Revendo esse mapa, percebi algo ao qual não havia dado muita importância: o fato de as crianças circularem pelos diversos espaços da escola sem fila, na grande maioria das vezes. Chamo a atenção para essa forma de organização porque ela diferiu muito das demandas que foram feitas às crianças na escola de ensino fundamental: andar pela escola com a turma significou sempre estar em fila<sup>8</sup>.

Outro ponto que gostaria de destacar refere-se ao sexto evento, *Limpendo a sala*, com duração de 25 minutos. Após as atividades dirigidas de recorte e colagem de figuras, a sala ficou 'inundada' de papéis. Ao observar a turma, algumas crianças "mergulhavam" no chão balançando os braços em um movimento que me lembrou os de um nadador, fiquei surpresa com a calma da professora ao pedir para que elas guardassem os papéis. Ao não ser atendida, a professora chamou as crianças para uma roda, que durou apenas 5 minutos, mas que foi significativa, dizendo: ***"Todo mundo tem que ajudar a limpar. Não vamos guardar agora, porque já é hora do recreio. Todos***

<sup>8</sup> Anuncio, aqui, uma temática que será trabalhada nos próximos capítulos: os espaços disponíveis às crianças tornaram-se reduzidos na escola de ensino fundamental, tanto os espaços físicos de circulação quanto os espaços interacionais.

*irão limpar tudo depois.*”<sup>9</sup> Foi recorrente, nessa turma, a demanda das professoras para que as crianças mantivessem o ambiente limpo e organizado, voltando com os brinquedos e outros materiais para seus devidos lugares. Por vezes, as crianças demoravam a atender a tais pedidos, deitando-se no chão, ou simplesmente ignorando as falas das professoras. Por seu turno, as professoras insistiam, chamando as crianças para a roda de conversa e explicitando qual objeto cada criança deveria guardar.

A organização do mapa de eventos, da maneira apresentada na Tabela 4, me permitiu a aproximação em relação a alguns aspectos da prática pedagógica construída nessa turma. Porém, os espaços interacionais disponíveis aos sujeitos, fundamentais na definição analítica de eventos, não ficaram muito visíveis. Dessa maneira, reorganizei o mapa na Tabela 5, na próxima página, explicitando tais espaços a partir das ações dos sujeitos. Destaquei com um sombreado o evento *Roda de Conversa* para analisá-lo mais detalhadamente na Tabela 6.

---

<sup>9</sup> É importante salientar, mais uma vez, que, nessas primeiras observações, eu estava apenas com meu diário de campo. Isso significa dizer que as anotações das falas dos sujeitos são aproximadas, não sendo possível recuperar as pausas, gestos, mudanças no tom de voz que propiciariam uma análise mais detalhada. Recorri, portanto, às anotações e fiz uma transcrição com os sinais convencionais da escrita.

Tabela 5: Mapa de eventos - evidenciando os espaços interacionais

Hora	Evento	Sub-evento	Ações	Espaços Interacionais
7:10	<b>Entrada:</b> Todas as turmas no pátio. Crianças chegando, conversando entre si, cantando com a coordenadora do turno. Música: “A cobra não tem pé, a cobra não tem mão...”		Professoras cumprimentam as crianças que chegam.	P-A
			Crianças, coordenadora e algumas professoras cantam.	C-Ts
			Algumas professoras conversam entre si.	P-P
			Crianças conversam entre si.	A-A
7:20	<b>Transição:</b> Crianças sobem para a sala de aula, sem fila. Crianças se escondem embaixo das mesas ou atrás da porta para que a professora as encontre. Crianças conversam entre si, pegam agendas e cadernos de Para Casa nas mochilas, colocando-os na mesa da professora.		Crianças circulam pelo corredor e conversam entre si. Crianças organizam o material.	A-A
7:25	<b>Roda de Conversa:</b> Crianças e professora se sentam no chão da sala e conversam sobre alguns assuntos.	Excursão ao zoológico	Professora e crianças conversam sobre os diversos temas.	P-T
		Calendário e chamada		A-T
		Projeto “Meu corpo”		A-A
8:15	<b>Atividades dirigidas:</b> A turma é dividida em dois grupos pela professora: um grupo, coordenado pela estagiária, faz recorte de animais para o calendário; o outro, coordenado pela professora, faz registro em forma de desenho sobre o corpo e o sistema circulatório.	Crianças são divididas em dois grupos e se sentam nas mesas. Crianças conversam entre si, com a professora e com a estagiária. Recortam os papéis e desenham.	Crianças conversam entre si	A-A
			Professora explica a atividade para os dois grupos separadamente.	P-T
			Professora orienta a estagiária para ajudar um grupo.	P-E
			Crianças recortam, colam e desenham.	A-A
			Crianças pedem orientações para a professora e para a estagiária	A-P A-E
8:35		Professora troca crianças de grupo.	Professora explica a troca, orientando as crianças para se sentarem a outras mesas.	P-T
			Crianças conversam entre si.	A-A

Continua.

Hora	Evento	Sub-evento	Ações	Espaços Interacionais
8:59		Crianças guardam os papéis da atividade.	Crianças terminam os desenhos e os recortes, sinalizando para a professora o término da atividade.	A-P
			Professora sinaliza para a turma o término da atividade.	P-T
9:04		Professora chama para a roda e explica sobre a importância de manter o ambiente limpo (Há uma grande quantidade de pedaços de papel pelo chão). Professora diz que irão limpar tudo depois. Sorteia o ajudante e faz fila com as crianças para descer para o recreio.	Crianças se sentam e escutam. Professora fala sobre o combinado da turma de manter a sala limpa. Relembra para a turma um acontecimento do dia anterior, quando a turma não guardou os brinquedos, justificando, dessa forma, o fato de estes não estarem, naquele dia, disponíveis para as crianças.	P-T
9:09	<b>Recreio</b> no pátio com a outra turma de 5 anos.		Crianças correm, brincam, conversam entre si e com as crianças da outra turma de 5 anos.	A-A
			A diretora da escola, a coordenadora e três funcionários acompanham as brincadeiras e resolvem eventuais conflitos entre as crianças.	A-Cd A-D A-F F-F
9:30	<b>Merenda</b> na cantina com a outra turma de 5 anos.		Cantineira serve os pratos das crianças e pergunta qual a quantidade de alimentos que desejam.	F-A
			Professoras orientam a fila das crianças para receberem os pratos de merenda.	P-T
			Crianças comem e conversam entre si.	A-A
			Professoras conversam entre si.	P-P
			Professoras chamam a atenção de algumas crianças que estão correndo pela cantina.	P-A

Tabela 5 – Continua.

Hora	Evento	Sub-evento	Ações	Espaços Interacionais
10:04	<b>Limpendo a sala.</b>	Escovação de dentes no banheiro. Crianças pegam as escovas em suas mochilas e se dirigem ao banheiro.	Professora pede para crianças pegarem as escovas e irem ao banheiro.	P-T
			Crianças circulam pelo corredor, escovam os dentes e conversam entre si.	A-A
		Professora pede que as crianças se assentem para limparem a sala. Chama 7 crianças de cada vez, enquanto as outras esperam ou terminam a escovação. Chama a atenção de alguns meninos que espalham os papéis pelo chão, ao invés de colocá-los na caixa de reciclagem. Seu tom de voz é normal.	Professora retoma a importância de organizar e limpar a sala.	P-T
		Professora comenta com a estagiária que vai descer para o pátio com as crianças para extravasar: <i>“Eles estão no limite e eu também.”</i>	Professora orienta pequenos grupos de crianças para recolher os papéis do chão.	P-A
			Crianças pegam os papéis, conversam entre si.	A-A
			Professora chama a atenção de algumas crianças que brincam com os papéis, espalhando-os pelo chão.	P-A
10:29	A turma desce para o pátio, sem fila.		Crianças circulam pelo corredor e conversam entre si.	A-A

Tabela 5 – Continua.

Hora	Evento	Sub-evento	Ações	Espaços Interacionais
10:30	<b>Brincadeiras</b>	Brincadeiras no pátio com todo o grupo, a partir de sugestões das crianças: “ <i>Mamãe polenta</i> ” e “ <i>Fui à Espanha</i> ”.	Professora pergunta para a turma quais brincadeiras elas preferem. Crianças brincam, correm e conversam entre si.	P-T A-A
		A coordenadora do turno assume o grupo, junto com a turma de 3 anos. Crianças brincam de velotrol e outros brinquedos em todo o pátio. Coordenadora controla o revezamento do velotrol.	Coordenadora controla eventuais conflitos entre as crianças.	Cd-A
			Crianças brincam e conversam entre si.	A-A
11:04	Crianças vão para as salas, acompanhadas da professora.		Crianças circulam pelo corredor e conversam entre si.	A-A
11:07	<b>Saída</b>	Crianças na sala. Professora entrega agendas e cadernos de Para Casa.	Professora chama cada criança para receber a agenda e o caderno.	P-A
			Crianças conversam entre si.	A-A
		Famílias chegam para buscar crianças.	Professora conversa com familiares das crianças e chama cada uma.	P-F P-A
			Professora despede-se carinhosamente de cada criança.	A-A

Legenda: A- Alunos(as); P- Professoras; T- Turma; D- Diretora; Cd- Coordenadora; F- Funcionários (as).

Tabela 5 – Final.

A partir do detalhamento do Mapa de eventos do dia 09/03/08, as ações dos sujeitos delimitando os espaços interacionais tornaram-se visíveis. A princípio, portanto, foi possível fazer algumas observações.

A primeira delas refere-se às interações entre as crianças ocorridas em todos os eventos do dia. De fato, as conversas entre as crianças, na construção da cultura de pares, caracterizaram o ambiente escolar na educação infantil. Algumas perguntas se apresentaram: tais conversas foram permitidas? Quem as permitiu? Quando? No decorrer desse primeiro dia, os pedidos de silêncio feitos pela professora às crianças aconteceram nos momentos em que ela falava com a turma como um todo. Destaquei esses momentos em negrito, que totalizaram nove ocorrências. Durante os outros eventos do dia, as crianças conversaram entre si enquanto realizavam as diversas atividades, totalizando dezesseis ocorrências nos espaços interacionais [AA]. Por outro lado, as oportunidades que as crianças tiveram para se dirigir à turma como um todo aconteceram durante o evento *Roda de Conversa*, que teve a duração de 50 minutos.

Essas observações iniciais se apresentaram com algumas questões: ao longo do ano, os espaços interacionais percebidos no dia 09/03/08 seriam mantidos? Quais as consequências dessas formas de interação para o grupo? Quais as consequências para o processo de passagem dessas crianças para uma escola de ensino fundamental? As formas de interação entre os sujeitos mantiveram os mesmos princípios nas duas escolas pesquisadas?

Assim, saliento que organizar o Mapa de eventos de diferentes maneiras, em sucessivas aproximações, permitiu uma visualização dos dados a partir de diferentes ângulos, o que trouxe consequências positivas para o processo investigativo. Na Tabela 6, logo a seguir, aproximei um pouco mais a “lente” de análise, procurando destacar as interações ocorridas entre os diversos sujeitos durante o evento *Roda de Conversa*.

Tabela 6: A Roda de conversa

Hora	Ações	Evento	Sub-evento
7:25	Professora canta uma música <i>“Abre a rodinha tindolê-lê”</i> . Crianças se sentam na roda. Professora conversa sobre a excursão ao zoológico que acontecerá na sexta-feira. Ela não fala diretamente aonde irão, mas dá dicas para que as crianças tentem descobrir. A seguir, anota os nomes de animais que eles acham que irão encontrar no zoológico. Professora lê os nomes dos animais e pergunta o dia que irão ao zoológico.	R O D A  D E  C O N V E R S A	Conversa sobre excursão ao zoológico.
7:34	Algumas crianças se dispersam e deitam no chão.		
7:36	Professora se levanta e fica em pé em frente ao calendário na parede. Crianças se aproximam. [Um menino cospe no chão e passa a mão. Um colega limpa com a calça. O menino pergunta: <i>“Por que você limpou?”</i> Cospe novamente no chão e passa a mão. Os dois voltam a prestar atenção na professora.]		Calendário e Chamada
7:39	Professora continua o calendário, interagindo e fazendo perguntas para as crianças: <i>“Que dia é hoje?”</i> <i>“Ontem foi que dia?”</i> Chama atenção das crianças que conversam.		
7:41	Professora faz chamada das crianças: <i>“Quem veio hoje?”</i> Mostra os nomes que estão colados no armário.		
7:42	Professora canta: <i>“Pula, pula seu sapão, prá bater bumbum no chão!”</i> Crianças se sentam e formam a roda novamente.		
7:42	Professora e crianças exploram um estetoscópio. Professora o coloca nos ouvidos e no coração: <i>“É muito legal! Eu nunca fiz isso!”</i> Ajuda cada criança a fazer o mesmo. <i>“Tem que aprender a esperar.”</i> Espera que cada criança coloque o estetoscópio. Crianças conversam entre si. A roda se desfaz um pouco.		
7:48	Professora pede para que a estagiária pegue a máquina de tirar retratos: <i>“Pode ir tirando... É para sair natural.”</i>		
7:50	Professora apresenta a pesquisadora para a turma: <i>“Estava tão envolvida que esqueci... Esta é a Vanessa, gente. Ela veio ver o que a gente faz.”</i> Crianças me olham, mas não demonstram muita curiosidade.		Projeto: Meu corpo. Conversando sobre o coração.
7:59	Acabam de auscultar o coração. Professora refaz a roda. <i>“Quem sabe imitar o barulho do coração?”</i> Crianças: <i>“Eu sei! Tu-tu-tu-tu.”</i> Carlos diz: <i>“Carlos não ouviu.”</i> Professora: <i>“Você fala assim: Eu não ouvi.”</i> Carlos: <i>“Eu não ouvi.”</i> Professora coloca o estetoscópio nele para que ele ausculte o próprio coração.		

Continua.



Hora	Ações	Evento	Sub-evento
8:00	Professora e crianças se levantam. Professora canta: <i>“Panetone-tone-tone, quem mexer, saiu!”</i> Crianças pulam enquanto a professora canta e param ao final da música. Professora: <i>“Vocês vão escutar de novo e ver se o coração está diferente.”</i> Professora repete a música várias vezes e, aos poucos, coloca o estetoscópio em cada criança.	R O D A	Projeto: Meu corpo. Conversando sobre o coração.
8:06	Professora: <i>“Quem já ouviu o coração duas vezes pode sentar.”</i> Crianças se sentam nas cadeiras.	D E	
8:09	Professora canta: <i>“Abre a rodinha, tindolelê...”</i> Crianças se sentam no chão novamente. Professora: <i>“Oi pessoal, foi diferente? O barulho do coração?”</i> Crianças estão dispersas e não respondem. Professora: <i>“Não vou conversar com criança deitada, conversando...”</i> Crianças se sentam. Professora retoma a conversa sobre o coração. Crianças falam: <i>“Quando a gente não corre, o coração fica devagar.”</i>	C O N V E R S A	
8:14	Professora: <i>“Agora vou dividir dois grupos. Um vai procurar animais para o calendário e o outro vai fazer o coração.”</i>	Transição para outras atividades.	

Tabela 6 – Final.

A princípio, escolhi detalhar o evento *Roda de Conversa*<sup>10</sup> na Tabela 6 por ser uma atividade característica da prática pedagógica na educação infantil no Brasil e também em outros países, em particular, a Itália (EDWARDS, GANDINI e FORMAM, 1999; CORSARO e MOLINARI, 2005). Nos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil* (BRASIL, MEC, 1998), a Roda de Conversa é considerada como uma das atividades permanentes no trabalho com as turmas de educação infantil, sendo mencionada por sua importância na organização dos tempos escolares. Por outro lado, essa prática não é mencionada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (BRASIL, MEC, 1997). Ao longo das observações, tornou-se claro que essa prática foi recorrente na turma pesquisada, sendo denominada de *Rodinha* pela professora. Faço uma opção, aqui, pela expressão *Roda de Conversa* pelo estatuto que lhe pode ser atribuído: o de organização das regras de convívio do grupo e da sua rotina diária, o estabelecimento de formas de participação no grupo e a construção coletiva do conhecimento. Ela se constituiu em um espaço de negociação da ordem e da autoridade, relacionando-se com a cultura escolar da educação infantil.

Portanto, essa prática estabeleceu-se como uma forma de organização desse grupo, podendo ser pensada como um momento importante ao propiciar várias oportunidades de aprendizagem. Da mesma maneira, durante esse evento, pude observar o comportamento que foi esperado das crianças naquele grupo: houve a expectativa de que elas participassem ativamente, contribuindo com sugestões e perguntas acerca dos assuntos que estavam sendo discutidos. Ao mesmo tempo, esperou-se que as crianças não se dispersassem. Por outro lado, me pareceu ser um momento prazeroso para a professora, que também se envolveu com as atividades realizadas ao longo desse evento: “*É muito legal! Eu nunca fiz isso!*” disse ela ao grupo de crianças, referindo-se ao uso do estetoscópio. Outro aspecto importante é o fato de se perceber atividades “paralelas” das crianças: uma criança cospe no chão, algumas crianças se dispersam e conversam entre si<sup>11</sup>. Nesse movimento, entre participar ativamente do assunto central da Roda (de acordo com o

---

<sup>10</sup> O projeto *Meu Corpo* desenvolvido nessa turma teve sua culminância em setembro, na Festa da Família. Entretanto, não consegui acompanhar muitas das atividades que compuseram esse projeto, uma vez que aconteceram em dias em que eu não estava presente.

<sup>11</sup> Nesse primeiro dia, não utilizei a filmadora, o que imaginei que seria fundamental para recuperar a fala das crianças e perceber qual era o assunto da conversa. Para minha decepção, mesmo com a utilização da filmadora e de um gravador digital, não consegui recuperar várias falas do grupo.

ponto de vista da professora e do grupo) e conversar com os colegas (em uma construção da cultura de pares), encontra-se a forma de tornar-se membro daquela turma. Assim, levantei a possibilidade de pensar a Roda como uma rotina cultural desse grupo<sup>12</sup>.

Essas foram as análises iniciais, construídas a partir das primeiras observações realizadas e da exploração de diferentes ângulos de aproximação com os dados. Como já salientado, tais análises colocaram novas questões, que não haviam sido pensadas *a priori*. Embora a questão central tenha permanecido, perguntas que não haviam sido previstas no início do projeto foram formuladas e se constituíram em focos importantes de análise. Iniciar a organização e a análise dos dados durante o trabalho de campo na escola de educação infantil, portanto, foi fundamental. Nesse sentido, a questão geral: (i) *“Como acontece o processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental, na perspectiva das crianças?”* desdobrou-se em outra: (ii) *“O que significa tornar-se membro de cada uma dessas escolas?”*, questão essa que, por sua vez, implicou uma outra: (iii) *“Como a vida do grupo é organizada nas escolas pesquisadas?”* Na Tabela 7, a seguir, organizei uma série de questões gerais e específicas que deram continuidade ao processo investigativo. Na Tabela 8, na página seguinte, sistematizei as primeiras observações na Turma I.

---

<sup>12</sup> Essa temática será explorada ao longo do próximo capítulo.

**Tabela 7**  
**Desdobramentos das questões da pesquisa**

**Como acontece o processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental, na perspectiva das crianças?**



**O que significa tornar-se membro de cada uma dessas escolas?**



**Como a vida do grupo é organizada nas escolas de Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF)?**



<b>Questões gerais</b>	<b>Questões específicas</b>
Qual é a rotina nestas escolas?	Como é a organização dos tempos e espaços? Como as crianças são disciplinadas nas turmas de EI e EF?
Como acontece o processo de construção do conhecimento nestas escolas? Qual o currículo praticado?	Quais as diferentes oportunidades de aprendizagem? Quais são os processos de avaliação dos(as) alunos(as)? Há alguma criança que é percebida como tendo dificuldades de aprendizagem? (queixa frequente do EF, também aparece na EI?).
O que é ser aluno(a) na EI e no EF?	Como se aprende a ser aluno(a) nesses dois níveis de ensino? Como os sujeitos se apropriam da cultura escolar da EI e do EF? Qual a forma de participação das crianças nas atividades propostas?
O que é ser professora na EI e no EF?	Qual o significado de ser professora nestas duas escolas para os sujeitos (professoras e crianças)? O que é esperado da professora na EI e no EF?
Quais artefatos culturais utilizados na EI e no EF? Qual é a apropriação feita pelos sujeitos desses artefatos?	Uniformes; mobiliário; cadernos, livros, papéis, desenhos, pinturas; relatórios, diários de classe; brinquedos disponíveis; brinquedos e outros objetos que as próprias crianças levam para as escolas;
Como acontecem as relações intra e inter-geracionais: Quais os espaços interacionais possíveis?	Aluno(a)-aluno(a); aluno(a)-professora; aluno(a)-turma; professora-turma; professora-família. Quais os princípios que orientam as interações entre os diversos sujeitos? Quais os princípios que orientam a cultura de pares?
Quais os rituais de passagem que acontecem na EI, no EF e nas famílias?	Os rituais identificados em outras pesquisas (festas de despedida, visitas ao ensino fundamental, etc.) também aconteceram nas escolas investigadas?

**Tabela 8**  
**Sistematização das primeiras observações na Turma I**

Questões gerais	Questões específicas	Observações iniciais
Qual é a rotina nestas escolas?	Como é a organização dos tempos e espaços?	Várias atividades são desenvolvidas ao longo do dia. A organização do dia, em alguns momentos, é feita com a colaboração das crianças. As crianças circulam pelos diversos espaços da escola, não se restringindo ao espaço da sala de aula, o que foi frequente no EF.
Como acontece o processo de construção do conhecimento nestas escolas? Qual o currículo praticado?	Quais as diferentes oportunidades de aprendizagem? Qual o conteúdo dessas aprendizagens?	A roda como forma de organização do conhecimento coletivo do grupo. A roda como rotina cultural. O corpo como objeto e sujeito da aprendizagem.
O que é ser aluno(a) na EI e no EF?	Como se aprende a ser aluno(a) nesses dois níveis de ensino? Qual a forma de participação das crianças nas atividades propostas?	É esperado que participem ativamente, contribuindo com sugestões e perguntas acerca dos tópicos que estão sendo discutidos. A forma de participação das crianças oscilou em um movimento de participação no assunto central da discussão e em conversas paralelas.
Quais artefatos culturais utilizados na EI e no EF? Qual é a apropriação feita pelos sujeitos desses artefatos?	Uniformes Mobiliário Cadernos, livros, papéis, desenhos, pinturas Relatórios, diários de classe Brinquedos disponíveis Brinquedos e outros objetos que as próprias crianças levam para as escolas	A sala possui 5 grandes mesas para atividades em grupo de desenho, escrita e jogos. Elas estão dispostas ao redor da sala, deixando a área central desocupada. As paredes estão ocupadas com cartazes sobre a rotina, ajudantes do dia e perguntas sobre o Projeto <i>Meu Corpo</i> . Há vários tipos de brinquedos novos disponíveis no pátio e na sala. Há uma grande quantidade de revistas, papéis, lápis de cor, canetões. Eles estão em duas estantes baixas, sendo acessíveis às crianças A maioria das crianças usa o uniforme todos os dias.

Baseando-me nas primeiras análises feitas, tomei uma decisão relativa à continuidade da observação em duas turmas. Tornou-se claro para mim que uma análise pormenorizada das interações no grupo exigiria uma grande atenção aos detalhes e um

acompanhamento da vida do grupo estudado. Assim sendo, após agosto/2008, decidi observar apenas uma turma, mesmo correndo o risco de, posteriormente, acompanhar um número menor de crianças na escola de ensino fundamental. Escolhi a Turma I, em função da professora da turma, que tinha uma longa trajetória na educação infantil, estando na escola desde o seu início, inclusive participando, durante 4 anos, da sua direção. Além de sua longa experiência, e talvez exatamente por isso, a professora estabelecia o que me pareceu ser uma relação prazerosa com as crianças. Uma característica da turma que pesaria contra essa decisão inicial era o fato de haver nela 4 crianças mais novas e que não iriam para o ensino fundamental em 2009. A Turma II, por outro lado, era composta de crianças que me acolheram muito bem, sentando-se ao meu lado para conversar a todo momento. A professora da turma era novata na escola, e estava no cargo de educadora infantil. Senti, durante as primeiras observações em sua sala, que ela ainda estava se adaptando à escola e ao grupo de professoras.

Pensando em todos esses fatores, mantive a decisão de acompanhar apenas a Turma I durante o segundo semestre de 2008. Continuei a organizar as observações em mapas de eventos, a partir de diferentes ângulos de análise, conforme demonstrado anteriormente. A transcrição das filmagens e das gravações de áudio trouxe ainda novas formas de aproximação e organização dos dados, possibilitando a retomada de situações e a reconstrução/refinamento das análises. Esse processo levantou novas questões, que serão retomadas no próximo capítulo, acerca das relações entre as funções do ato de brincar e do letramento nesse grupo, o que me levou a selecionar alguns eventos específicos para a microanálise. Tais eventos foram escolhidos por serem representativos de situações que se repetiram ao longo das observações, apontando para padrões nas interações entre os sujeitos e nos usos do espaço e do tempo daquele grupo.

Na escola de ensino fundamental, com a experiência construída anteriormente, optei por acompanhar apenas uma turma. Assim que o cadastro escolar foi confirmado, em novembro de 2008, entrei novamente em contato com essa escola tentando saber quem seriam as professoras das turmas do início do 1º ciclo. Gostaria de ter um contato com elas, antes do início do ano letivo. Porém, fui informada de que o grupo de professoras decidiria sobre o acompanhamento das turmas no final de 2008, ou talvez apenas em 2009. Em 2008, houve eleições para a direção da escola. O processo foi um pouco conturbado, uma vez que

as duas professoras eleitas não estavam na escola há mais de um ano, o que contraria uma das exigências presentes nas resoluções da Secretaria Municipal de Educação acerca das eleições para diretores. Em janeiro, as professoras puderam assumir os cargos de direção e vice-direção da escola. Com a eleição, os cargos de coordenação da turma também mudam, uma vez que as coordenadoras acompanham o mandato da direção. Dessa maneira, consegui conversar com a coordenadora do 1º ciclo apenas no dia 02/02/09, um dia antes do início do ano letivo.

A nova coordenadora da escola foi muito receptiva ao projeto, uma vez que eu já havia conversado sobre a pesquisa, já que ela ocupava o cargo de Gerente Pedagógica de uma das regionais administrativas de Belo Horizonte em 2008. Com muita disponibilidade, ela explicou a organização das duas turmas do início do 1º ciclo: as turmas foram organizadas de forma aleatória, de acordo com a ordem de matrícula, procurando-se manter o mesmo número de meninos e meninas em cada turma. Ao ver a organização das turmas, percebi que havia cinco crianças da escola de educação infantil que estavam agrupadas em uma mesma turma e havia uma criança que estava em outra turma. A coordenadora se prontificou a mudar essa criança para a turma que eu acompanharia.

A coordenadora conversou com a professora da turma durante a reunião de planejamento do início do ano, que ocorreu no dia 02/02/09, à noite. Essa professora havia participado da direção da escola durante os últimos 4 anos e estava retornando para a sala de aula no início de 2009. A professora também já conhecia um pouco do projeto de pesquisa, uma vez que o autorizou quando ainda estava no cargo de Diretora da escola. Fui informada, por telefone, que a professora havia concordado em participar da pesquisa. No dia seguinte, 03/02/09, as aulas começariam e minha expectativa era ainda maior do que quando comecei as observações na escola de educação infantil. Eu havia passado todo o mês de janeiro sem saber quem seria a professora da turma, muito menos sem saber se a pesquisa poderia continuar na escola escolhida.

O processo de organização inicial das observações na escola de ensino fundamental seguiu a mesma lógica de sucessivas aproximações com os dados, com a construção de diferentes ângulos de análise. Durante essa organização, mantive as questões desenvolvidas na Tabela 7, acrescentando perguntas relativas ao processo de constituição do grupo, à construção da disciplina e às atividades escritas propostas. Procurando

responder a essas perguntas, selecionei eventos específicos para a microanálise, o que possibilitou salientar a transformação e enriquecimento das atividades propostas pelas crianças. Como já mencionado em relação às observações na educação infantil, tais eventos foram escolhidos por serem representativos de padrões de interação entre os sujeitos e de usos do espaço e do tempo. A análise desses eventos está apresentada no quarto capítulo deste texto.

Procurei descrever os momentos iniciais da pesquisa nas duas escolas, bem como a organização inicial dos dados, com as perguntas que surgiram ao longo do processo de pesquisa, no sentido de deixar transparecer a lógica adotada nessa investigação. Cabe assinalar que, apesar de esse processo estar descrito de maneira linear, ele implicou uma constante retomada dos dados e das análises feitas. Na próxima seção, apresento algumas considerações sobre as filmagens, as entrevistas com as crianças e as formas de transcrição.

#### **2.4 - As filmagens, as entrevistas com as crianças e as formas de transcrição**

A introdução de filmagens e gravações em áudio no cotidiano da turma da educação infantil trouxe algumas questões. Uma delas foi relativa ao posicionamento da câmera com tripé na sala de aula. Procurei posicioná-la em diferentes cantos da sala, de acordo com o que estava acontecendo (roda de conversa, pinturas, brincadeiras...) e de acordo com o que estava me chamando a atenção naquele momento. Tentei fazer movimentos suaves de mudança do tripé, evitando perturbar os acontecimentos da turma pesquisada. Para minha surpresa, inicialmente, as crianças interessaram-se pouco pelo equipamento. Talvez por se sentirem intimidadas pela minha presença ou talvez pelo envolvimento com as atividades propostas pela professora, a câmera era apenas mais um elemento passível de exploração pelas crianças.

Apenas no dia 01/09/08, uma criança, Taís<sup>13</sup>, se aproximou, pedindo para ver o visor da filmadora. Nesse dia, eu havia colocado a câmara do lado de fora da Oficina de Artes, pois gostaria de filmar sete meninas que estavam escrevendo seus nomes no quadro de giz. Decidi colocar o tripé na altura das crianças, procurando um ângulo de visão um

---

<sup>13</sup> Optei por usar nomes fictícios ao longo deste texto, para preservar a identidade dos sujeitos.



pouco mais próximo do ângulo das crianças. Taís se aproximou de mim e pediu para ver a filmadora. Relutei um pouco, receosa do que iria acontecer.

Aos poucos, me sinto à vontade para deixar que Taís gire a máquina na direção que escolhe. Mesmo assim, em alguns momentos, peço para que ela deixe a máquina virada em apenas uma direção, já que o meu interesse inicial relacionava-se com as crianças desenhando. Fiquei surpresa ao me escutar, no momento da transcrição da filmagem: *“Agora, Taís, deixa a máquina quietinha, virada para cá.”* Na verdade, demorei a aceitar o convite de Taís de olhar aquilo que ela estava vendo. Essa filmagem durou 17m32s. Já era hora de guardar os brinquedos e ir para o recreio (Anotações do Diário de Campo. Data: 01/09/08).

Fiz um esquema com quadros da filmagem realizada por Taís na Figura 3, na próxima página. A princípio, essa filmagem mantém pouca relação com as questões de pesquisa. Porém, a abertura, por vezes difícil, a uma maior participação das crianças na produção dos dados da pesquisa é importante de ser descrita e analisada. As falas que aparecem abaixo de cada quadro são de Taís.



**Figura 3: Taís filma sua turma.**

Inicialmente, percebemos que Taís se interessa tanto em focalizar objetos quanto cenas dos colegas brincando. É interessante a interpretação que ela dá à cena de Wanda se arrastando no chão: “*Olha a Wanda nadando!*” E, a seguir, focaliza o mesmo lugar em que Wanda brincava, dizendo: “*A piscina da Wanda...*” De fato, quando perguntei à Wanda o que ela estava fazendo, a resposta que obtive foi: “*Estava nadando, uai!*” Assim, mais do que mostrar o espaço, a criança esteve atenta a como este espaço foi significado pela colega: o canto da sala foi descrito como a piscina da Wanda, de acordo com uma referencia da cultura de pares. É perceptível que Taís me incluiu em suas filmagens, acrescentando minha imagem às que ela capturou ao longo desse evento. De fato, conversar com as crianças, procurando uma aproximação com a apropriação que elas faziam do cotidiano das instituições foi se concretizando aos poucos.

Utilizei também, ao lado das filmagens, uma máquina de fotografia digital. Com ela, registrei alguns momentos, bem como pedi às crianças para fotografarem o cotidiano escolar. Algumas dessas fotos aparecem ao longo deste texto. Os quadros dessa e de outras filmagens foram especialmente selecionados, tendo em vista a não identificação das crianças e das professoras, conforme as autorizações assinadas para a realização e a divulgação da pesquisa. Esse mesmo cuidado foi tomado em relação às filmagens no ensino fundamental.

Apoiando-me na experiência construída na pesquisa de mestrado, ao final do trabalho de campo em cada escola, realizei entrevistas em pequenos grupos com as crianças, seguindo as orientações de alguns autores (MARTINS, 1993; GONÇALVES, 1994; LEITE, 1996; ALGEBAILLE, 1996; REIS, 2002; SILVA, M. 2002), enquanto elas desenhavam ou, no caso da educação infantil, também enquanto observavam fotos do cotidiano. A opção de fazer entrevistas coletivas com as crianças ocorreu em função de se envolver as crianças em situações de diálogo com outras crianças, segundo a perspectiva de Bakhtin (1986), sendo possível a elas completar o pensamento dos colegas, divergir do que eles estavam falando, à medida que falaram e escutaram uns aos outros. Houve, então, uma valorização simultânea da própria fala e da fala do outro, sendo colocada em evidência a questão da alteridade. Além das entrevistas, conversei com as crianças em vários momentos do cotidiano, sempre atenta para não interferir nos acontecimentos do momento.

Um dado que gostaria de destacar, também apontado pelos autores citados, refere-se ao fato de as falas infantis serem referidas ao seu contexto, mostrando uma apropriação das crianças do que está ao seu redor. Assim é que Martins (op. cit.) relata que, ao entrevistar crianças que viviam situações de conflito social no campo, estas possuíam uma “surpreendente informação sobre os acontecimentos e sobre os limites e as possibilidades de suas vidas, além de uma discreta, mas clara, crítica aos adultos por excluírem-nas das discussões sobre o que estava acontecendo” (id. *ibid.*, p. 58). O autor incluiu estes depoimentos das crianças, e a percepção que elas tinham da realidade na qual se inseriam, à “linhagem familiar” a qual cada criança pertencia: “Em cada localidade, a fala de cada criança é claramente fragmento de um enredo mais amplo, que ela protagoniza com os outros” (id. *ibid.*, p. 58). Aqui, a multiplicidade de vozes presente no discurso infantil torna-se clara. A polifonia de vozes dos discursos dos sujeitos ressalta o lugar da palavra do

outro. Tempos e espaços diferentes coincidem em uma mesma fala (BAKHTIN, 1986). Dessa forma, as falas infantis representam os fios de significados que a criança vai tecendo em conjunto com seus pares nas relações sociais. Essa tessitura lhe é peculiar, pois a criança ativamente se apropria dos sentidos que a cercam, re-inventando seu espaço na cultura.

Martins percebe que “à medida que essas crianças falam sobre a situação, vão revelando personagens, categorias, regras que demarcam e definem as ocorrências e sua interpretação” (id.ibid., p. 69). Entendo que as personagens, categorias e regras, como símbolos de uma determinada cultura, além de serem reveladas, são construídas ao serem verbalizadas e escutadas por um outro. Como aponta Vygotsky (2002), o pensamento não se utiliza da linguagem apenas como meio de expressão, mas se reestrutura, realizando-se na linguagem. Neste duplo processo de escuta, em que a criança se escuta ao falar e é escutada por um outro, abrem-se as condições para novas significações, tanto para a criança, quanto para o adulto. É justamente neste espaço de criação de significados que a infância interpela o adulto.

Finalmente, um aspecto muito importante acerca do processo investigativo, ainda não abordado, refere-se à forma de transcrição das falas dos sujeitos e das filmagens. As transcrições envolvem escolhas acerca das cenas, falas a serem transcritas e apresentadas, bem como escolhas relativas às maneiras que as falas e as ações dos sujeitos serão apresentadas. Tais escolhas são escolhas teóricas, como afirmam Ochs (1979), Patai (1988) e Cameron (2001).

As falas foram transcritas a partir das unidades de mensagem, o que significa que não estão sendo consideradas aqui as formas gramaticais da escrita. A unidade de mensagem é definida como a “unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão, identificados por meio de sinais contextualizadores, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos.” (GUMPERZ, 1982<sup>14</sup>, citado por MONTEIRO, 2007). Assim, cada pausa ou mudança de entonação marca o início de uma nova unidade de mensagem, o que significa uma nova linha na transcrição. Essa forma de transcrição evidencia o que estava disponível para o ouvinte no momento mesmo da enunciação, permitindo explicitar os sentidos construídos pelos sujeitos nas interações de uns com os outros.

---

<sup>14</sup> GUMPERZ, J. (Ed.) *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press, 1982.

A transcrição é um processo de seleção consciente e cuidadoso, uma vez que é impossível apresentar todo o material construído pelo processo investigativo. Durante o processo de pesquisa, aos poucos, tomei algumas decisões: dar ênfase tanto nas falas quanto nas ações dos sujeitos; apresentar as falas em itálico a partir das definições das unidades de mensagem; e utilizar as imagens como auxílio na interpretação dos dados. Os sinais utilizados nas transcrições foram adaptados de alguns autores (OCHS, 1979; MOURÃO, 2007) e estão apresentados na Tabela 9, a seguir. Os exemplos foram retirados de uma situação de brincadeira da professora da turma de educação infantil com seus alunos. Tal situação será analisada no próximo capítulo.

**Tabela 9: Sinais utilizados nas transcrições**

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	maiúsculas	<i>tem que dar passos LARGOS</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:::	<i>é só pega:::r</i>
Silabação	-	<i>u-ni-du-ni-tê</i>
Interrogação	?	<i>você quer ser?</i>
Superposição de vozes	[	[ <i>você já foi</i> <i>eu não</i>
Unidades de mensagem	/	<i>Carlos/ é com calma</i>
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	<i>porque... porque...</i>
Incompreensões	(inaudível)	<i>ele deita (inaudível) joga bola/ aí esconde</i>
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	<i>eu não vou (brincar) não</i>
Ações	(( ))	<i>pegue:::i ((segurando Gilberto pelos ombros))</i>

Neste capítulo, foram evidenciados as decisões tomadas ao longo do processo investigativo e o modo como tal processo se desenvolveu, a partir de uma questão geral que se desdobrou em novas questões, de acordo com as diferentes formas de organização dos dados. Tive o objetivo de deixar transparecer a lógica da investigação desta pesquisa. No próximo capítulo, descrevo e analiso a turma da educação infantil.

### 3- A Escola de Educação Infantil

Finalmente cheguei à escola com as autorizações para iniciar a pesquisa. Sentia-me imensamente grata por entrar em uma escola para realizar um projeto pessoal de doutoramento. Passando pelo portão de entrada, vi as crianças, suas professoras, a coordenadora e a diretora em uma grande roda, no pátio coberto, cantando uma música que me era muito familiar: *A cobra não tem pé, a cobra não tem mão, como é que a cobra sobe no pezinho de limão?* Eu mesma havia cantado essa música inúmeras vezes com meus alunos e também com meus filhos... Encontrei duas professoras conhecidas. Uma delas havia ingressado como professora da Prefeitura de Belo Horizonte no mesmo concurso que eu. Fomos para a mesma escola de ensino fundamental em 1992... Sem dúvida, foi um prazer reencontrá-la. A outra professora conhecida também participou como membro de uma das Equipes Regionais de Acompanhamento à Educação Infantil e estava cursando o Mestrado em Educação na UFMG. Essas duas coincidências me fizeram sentir um pouco mais confortável no interior da escola. Cumprimentei a professora da turma e acompanhei o grupo para a sala que ficava no segundo andar. A escola estava com um dos painéis de azulejo enfeitado com uma pintura sobre o combate à dengue. Ao longo do ano, esse e os outros painéis da escola foram enfeitados de diversas formas, com ou sem a ajuda das crianças. Não houve nenhum painel que permaneceu o mesmo por mais de três semanas. O cuidado com a apresentação visual da escola que me chamou a atenção nas primeiras visitas permaneceu sendo motivo de minha admiração durante todo o ano de 2008 (Anotações do Diário de Campo – 09/04/08).

As primeiras anotações do Diário de Campo evidenciam o início da pesquisa e a minha gratidão por ser acolhida no interior da escola. O fato de encontrar pessoas conhecidas facilitou meu processo de inserção na escola: não me senti tão estranha naquele novo espaço. Aos poucos, uma familiaridade maior foi se concretizando. As análises apresentadas neste capítulo retomam o que me foi possível apreender da convivência diária com as professoras e crianças nesse espaço escolar.

Este capítulo está organizado em cinco seções. Nas duas primeiras, situo brevemente a história da escola de educação infantil pesquisada e apresento a turma e as suas professoras. A seguir, analiso a preponderância da Roda de conversa e o brincar na organização do tempo e do espaço nessa turma. Na quarta seção, descrevo e analiso alguns eventos de letramento nessa turma. Finalizo o capítulo apresentando

os momentos de despedida da educação infantil e as expectativas das crianças em relação ao ensino fundamental.

### **3.1 - Contextualizando a escola de educação infantil**

Situo brevemente a história de constituição da escola pesquisada. Para tanto, recorri ao seu Projeto Político Pedagógico, ao seu Portfólio e ao Diário de Classe da professora<sup>1</sup>. Penso que a história de constituição dessa escola justifica a sua escolha para a pesquisa, bem como contextualiza a turma pesquisada e sua professora, Paula. Mais especificamente, me aproximo desses documentos com interesse em três perguntas: Como a escola se representa nesses documentos? Como a criança e sua família aparecem representadas nesses documentos? Há alguma menção ao ensino fundamental e à passagem das crianças para esse nível de ensino?

A escola de educação infantil iniciou seu funcionamento em 1997 no antigo prédio da escola de ensino fundamental pesquisada, que foi transferida para outra sede no mesmo bairro. O prédio passou, então, por algumas reformas e foi inaugurado como a única escola municipal da região a atender crianças de quatro a seis anos de idade em horário parcial, aproximadamente 100 crianças em cada turno. Há, no mesmo bairro da escola, duas creches comunitárias conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação atendendo crianças em horário integral. A partir de 2006, uma Unidade Municipal de Educação Infantil é inaugurada na região, o que fez com que a enorme lista de espera para vagas na escola pesquisada diminuísse.

O nome da escola foi escolhido pela Secretaria Municipal de Educação em homenagem a um importante mineiro na luta contra a ditadura militar que se instalou no Brasil entre 1964 e 1985. Ao invés de ser nomeada como Jardim Municipal, como as outras escolas municipais de educação infantil eram então denominadas, optou-se pelo termo Escola Municipal, o que indicava “uma postura diferente frente às questões

---

<sup>1</sup> O Portfólio da escola foi um documento construído em conjunto com as técnicas da Secretaria Municipal de Educação e da Gerência Regional de Educação com o objetivo de construir a história da escola. O Diário de Classe é um instrumento de escrituração escolar elaborado com a finalidade de documentar a frequência das crianças e os projetos desenvolvidos na turma.

da educação infantil, que, ao representar-se como escola, se afasta de antigas concepções em que esse nível de ensino era considerado como algo que preparasse o aluno para a escola fundamental” (Portfólio, 2005, p. 5). Já transparece aqui uma concepção da educação infantil como direito, em uma recusa da escola pesquisada em constituir sua prática pedagógica a partir de uma relação de *subordinação* com o ensino fundamental. É essencial mencionar que tal concepção ainda está presente, mesmo que na forma de uma negativa, o que significa dizer que é preciso negar a *subordinação* para se afirmar a legitimidade da escola. É importante mencionar que essa forma de trazer a legitimidade da educação infantil impossibilita a transição para o ensino fundamental que seja respeitosa com a criança e favoreça seu processo de aprendizagem.

As professoras e as pedagogas que começaram o trabalho nessa escola passaram por um processo seletivo interno à Rede Municipal de Educação. Esse processo envolveu a avaliação por meio de entrevistas, escrita de um memorial e análise do currículo, em busca de profissionais que tivessem uma prática pedagógica inovadora, baseada nas concepções do “sócio-interacionismo e uma atitude inclusiva em relação à diversidade sócio-econômica-cultural-cognitiva [dos sujeitos]” (Portfólio, 2005, p. 6). Tais concepções estavam alinhadas com os princípios da Escola Plural. Essa forma de constituição da equipe docente ocorreu de maneira diferenciada das outras escolas da Rede Municipal de Educação, o que gerou, “dentre outros sentimentos, um certo desconforto na equipe recém constituída” (Portfólio, 2005, p. 6), uma vez que a escola passou a ser vista como diferente e excludente pelos outros profissionais da Rede Municipal de Educação.

A partir do ano seguinte, 1998, a incorporação de novos profissionais ao quadro da escola seguiu os critérios existentes na Secretaria Municipal de Educação. Em 2005, houve o início da entrada das educadoras infantis na escola, o que trouxe inúmeros conflitos internos e externos ao contexto escolar.

Esse processo foi bastante tenso, pois desestabilizou a equipe, na medida em que a Secretaria Municipal de Educação não oferecia segurança aos professores lotados na escola, pelo contrário, incentivava a transferência desses para [as escolas do] Ensino Fundamental (o que de fato aconteceu com algumas professoras). As escolas [de Educação Infantil] discutiram internamente e buscaram diálogo com a Secretaria



Municipal de Educação demonstrando preocupação com a concepção de educação que perpassava essa opção política. Vários embates foram travados, não só pela escola, mas por toda a rede no sentido de garantir a qualidade do ensino e a igualdade de condições de trabalho para todos os profissionais da educação infantil (Portfólio, 2005, p. 8).

Em 2008, ano de realização desta pesquisa, havia seis professoras municipais e duas educadoras infantis trabalhando com as turmas no turno da manhã. A tensão citada no Portfólio ainda era perceptível. A Lei Municipal 8.679/2003 deu início ao atendimento público às crianças de 0 a 3 anos em Unidades Municipais de Educação Infantil e criou o cargo de educador infantil, como dito anteriormente no segundo capítulo, com exigência de formação mínima em nível médio, modalidade normal, com remuneração inferior ao Professor Municipal, que passou a ser lotado apenas nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Mércia Pinto, ao analisar a criação desse cargo, ressalta que aspectos como a remuneração inferior da educadora infantil, a formação em serviço, a jornada de trabalho, as atribuições, a precarização e a intensificação do trabalho docente, bem como as formas de resistência e o adoecimento das professoras e educadoras frente às novas tarefas compuseram um quadro de tensões e desvalorização profissional no Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte (PINTO, 2009; TERRA, 2008). Como comenta Campos, “quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia” (1999, p. 131).

Uma das educadoras responsável por uma das turmas de cinco anos era novata na escola, o que aumentava seu estranhamento com algumas decisões que já haviam sido tomadas e discutidas ao longo dos anos de trabalho da equipe pedagógica. Percebi essas tensões durante os períodos do recreio, tomando café com a equipe da escola. Como já salientado no capítulo anterior, decidi acompanhar a turma de uma professora que estava na escola desde o seu início, tendo participado da direção da escola por quatro anos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é datado de 2005 e é apresentado em uma “Versão em constante alteração”. Nesse projeto, fica clara uma

representação da escola como sendo uma instituição cujos membros estão em processo de reflexão continuada sobre a própria prática.

Nossa prática é orientada no sentido de garantir o direito à educação. Esse princípio é entendido pela escola como o exercício constante do tratamento de todos os alunos, pais, professores, de maneira igualitária. Isso significa a não discriminação de raça, gênero, credo, opção política, posição social e outras (...). Portanto, a escola entende e incorpora a noção de direito de todos os seus integrantes, o que significa tratar das diferenças de forma diferente, ou seja, para que haja igualdade, é necessário tratar diferente as diferenças, respeitando os limites, potencialidades, ritmos e cultura, sem que se constitua essa prática em algo voltado para interesses particulares ou privativos (PPP, 2005, p. 5).

Durante o período de trabalho de campo, ficou evidente o empenho empreendido no sentido de garantir a inclusão efetiva de crianças e profissionais da escola em um projeto comum. Um pouco mais adiante no PPP, afirma-se que “o que determina a organização do horário, a distribuição dos professores nas salas, a utilização dos espaços físicos da escola sejam os interesses pedagógicos” (PPP, 2005, p. 6). Assim, há um esforço em explicitar que as decisões tomadas ao longo dos anos sejam pautadas pela qualidade da prática pedagógica direcionada à comunidade escolar, sendo as famílias consideradas importantes participantes nesse processo.

Ao longo do PPP, as crianças aparecem representadas por variados termos ou expressões: crianças, alunos, educandos, sujeitos, atores sociais. O termo *aluno* aparece mais frequentemente quando relacionado aos termos *conhecimento* ou *aprendizagem*, como no seguinte trecho: “Entendemos que a qualidade da educação perseguida pela escola significa também a possibilidade de nosso aluno construir conhecimentos e também uma identidade como sujeito histórico-social” (PPP, 2005, p. 6). Por outro lado, o termo *criança* ganha destaque quando relacionado à família, à socialização e às brincadeiras:

A escola valoriza o brincar como uma das dimensões do ser humano, por isso a brincadeira faz parte de nossa rotina. Ela é uma linguagem infantil, é uma ação que ocorre tanto no plano real quanto no imaginário. É um espaço singular de constituição da criança (...). Ao brincar, a criança recria e repensa os acontecimentos, age frente à realidade, aciona pensamentos para a resolução de problemas, experimenta o mundo e transforma os conhecimentos (PPP, 2005, p. 8).

No Diário de Classe da professora, o termo *aluno* aparece apenas uma vez, no relatório de atividades do mês de outubro (quando Paula estava de licença e outra professora assumiu a turma). Penso ser interessante trazer os diferentes usos dos termos *aluno* e *criança*, pois no campo discursivo da educação infantil esses usos são bem delimitados. Nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2006), encontramos a seguinte afirmação de Rocha:

Enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas e através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num espaço de *convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999<sup>2</sup>. Grifos no original).

Percebe-se que a distinção aluno/criança posiciona as práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental como opostas, com uma representação positivada da educação infantil em detrimento de uma suposta negatividade do ensino fundamental, como já assinalado no capítulo anterior. Dito de outro modo, o campo da educação infantil, em busca de sua consolidação, discursivamente apoia-se nas críticas às práticas educativas pertinentes ao ensino fundamental. Argumento que é necessária a construção de uma articulação entre os níveis de ensino da educação básica brasileira, articulação baseada na perspectiva das crianças e no conhecimento que acumulamos sobre o processo de aprendizagem das mesmas, e não mais fundamentada em uma relação de oposição ou de negação mútua.

Em uma instituição escolar, seja ela de educação infantil ou de ensino fundamental, temos alunos(as) – meninos e meninas – e professoras(es) – mulheres e homens. As relações entre esses sujeitos são marcadas inevitavelmente pelo contexto escolar e podem ser diferenciadas, ou não, de acordo com o nível de ensino. As perguntas que se apresentam, portanto, são como tais relações ganham corpo nas práticas cotidianas nas escolas pesquisadas e como essas práticas favorecem, ou não, uma passagem suave das crianças de uma escola para outra. Nesse sentido, passo à

---

<sup>2</sup> ROCHA, E. C. *A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

apresentação e análise do espaço escolar, dos sujeitos pesquisados e das suas práticas cotidianas.

### **3.2- A turma pesquisada: seus sujeitos e suas práticas**

A turma pesquisada era denominada “Turma da Cachoeira”<sup>3</sup> e foi inicialmente composta por dezenove crianças: nove meninas e dez meninos. Ao longo do ano, uma menina saiu e entraram três meninas e um menino (que não foram para o ensino fundamental por serem mais novos), totalizando vinte e duas crianças. No início do ano foi feito, pela secretária da escola, um levantamento com as famílias no momento de matrícula das crianças. Tal levantamento compôs um Perfil da Turma apresentado no Diário de Classe da professora. No PPP da escola encontra-se uma justificativa para esse levantamento:

A caracterização da clientela é feita anualmente com o objetivo de conhecer um pouco os alunos que a escola atende. Nela estão contidos dados sobre as condições do educando, escolaridade dos pais, renda familiar. Nesse processo são listados os bairros que são atendidos pela escola, suas características, as escolas próximas, as creches, as opções de lazer. Esse levantamento é feito por turma e entregue à professora para oferecer subsídios ao trabalho pedagógico (PPP, 2005, p. 10).

De acordo com o Perfil da Turma, das dezenove crianças que iniciaram o ano letivo, doze tiveram experiência escolar anterior (sendo duas na própria escola pesquisada). Como opção principal de lazer, as famílias de dezessete crianças citaram a televisão e as brincadeiras. Uma delas citou, além da TV e das brincadeiras, o videogame e o computador e outra família mencionou ainda idas ao parque e ao zoológico. Outro dado mencionado no Perfil da Turma é a religião das famílias: onze se declararam católicas, sete evangélicas e uma adventista do sétimo dia.

Em relação às condições socioeconômicas, seis famílias afirmaram ter um rendimento mensal entre R\$200,00 e R\$400,00; três famílias, entre R\$600,00 e 800,00 e sete famílias têm uma renda mensal acima de R\$800,00 (três famílias não

---

<sup>3</sup> Nome escolhido pela turma no início do ano letivo.

informaram sua renda). Das crianças da turma, dez residem com os irmãos, pai e mãe; duas moram com o pai e a mãe; uma mora com a avó e com a mãe; uma mora com o irmão, padrasto e mãe; uma mora com a avó e tios; e quatro moram com os avós, pais, tios e primos. Outro dado levantado pela escola refere-se à escolaridade dos pais (Tabela 10).

**Tabela 10: Escolaridade dos pais e mães das crianças da turma de educação infantil**

<b>Escolaridade</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
Ensino Fundamental incompleto	4	6
Ensino Fundamental completo	5	0
Ensino Médio incompleto	0	2
Ensino Médio completo	2	5
Ensino Superior incompleto	2	3
Ensino Superior completo	3	2
Sem informar	3	1

Os dados apresentados acerca do Perfil da Turma não puderam ser verificados por mim, nem foi possível fazer um cruzamento entre eles, uma vez que não entrevistei todas as famílias. Porém, acho pertinente trazê-los para este texto uma vez que evidenciam o interesse da escola e da professora em conhecer o contexto familiar das crianças com quem trabalham.

Pelas Figuras 4 e 5 apresentadas nas páginas seguintes, podemos perceber que a escola pesquisada é pequena. São cinco turmas funcionando no atendimento de, aproximadamente, cem crianças em cada turno. O primeiro andar é de uso coletivo. Todas as crianças têm acesso aos pátios e à Cantina diariamente, ao Cantinho da Fantasia e à Biblioteca uma vez por semana, e à Oficina de Artes duas vezes por semana. Os horários de uso desses espaços foram definidos e organizados no início do ano letivo. As salas da Direção e Coordenação são de uso exclusivo dos adultos, porém as crianças entram ali para pegar caixas de brinquedos, entregar e receber recados das professoras para a Direção e, eventualmente, para conversar com a diretora ou coordenadora em relação a algum aspecto disciplinar do seu comportamento durante as atividades realizadas com as professoras.

Todas as salas de aula são organizadas de maneira semelhante; na turma pesquisada, as crianças tinham acesso a todos os materiais das estantes, às caixas de brinquedos e também às prateleiras mais baixas do armário da professora, que guardavam jogos. O quadro negro era constantemente usado pelas crianças.

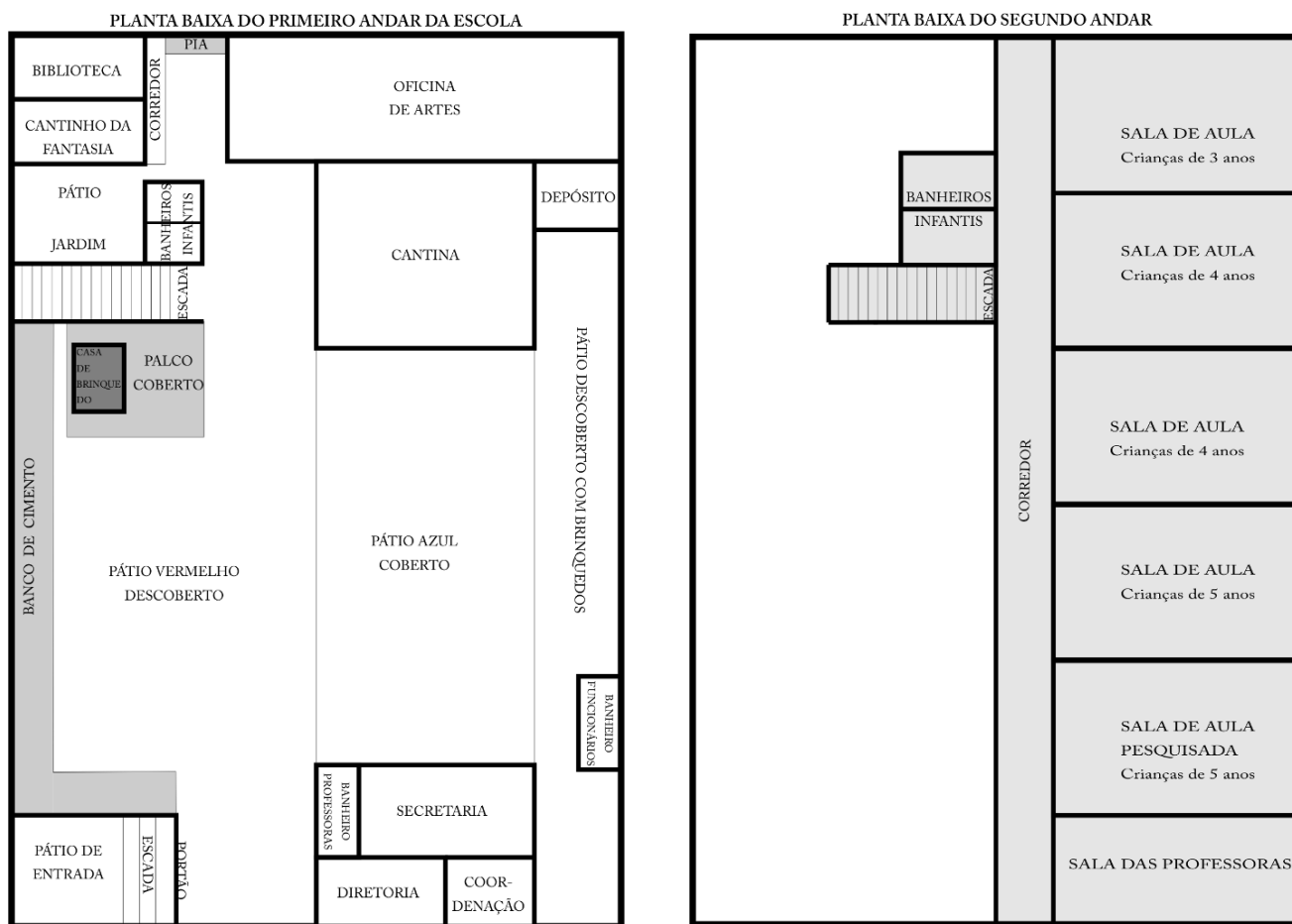
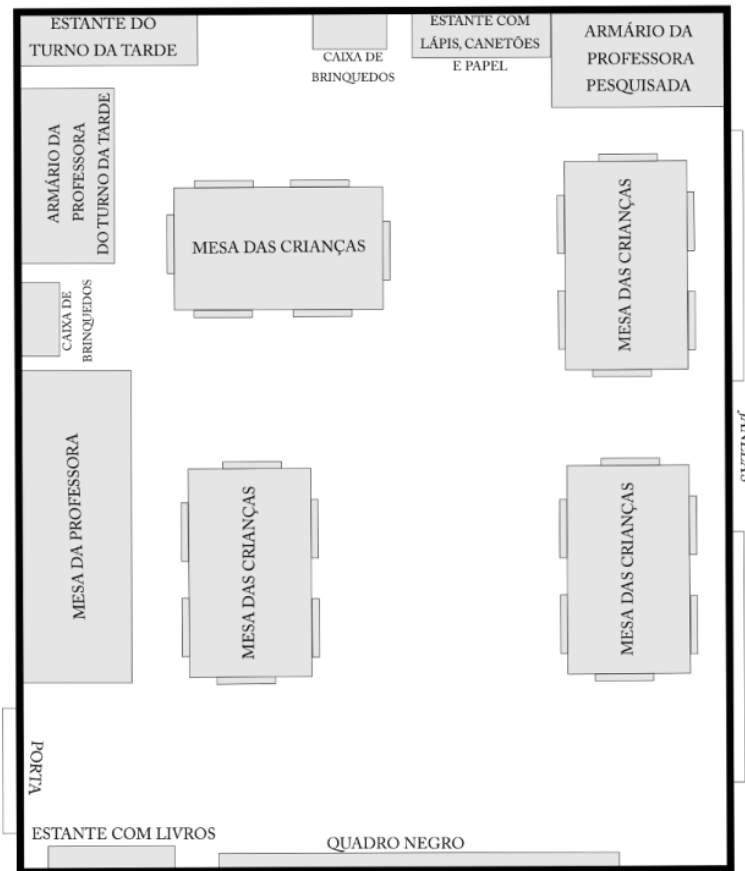


Figura 4: Plantas baixas dos dois andares da escola de educação infantil.



**Figura 5: Planta baixa da sala de aula da educação infantil.**

Em todos os dias observados, o começo das atividades na escola foi caracterizado pela *Rodona*. As crianças chegavam e se sentavam com a sua turma, ao redor do pátio coberto. Ali, eram cantadas músicas com as professoras e a coordenadora. Em alguns dias, houve uma conversa com as crianças sobre algum evento que se aproximava, como uma excursão, por exemplo. Às quintas-feiras, havia o 'karaokê', momento em que cada turma apresentava uma música que cantou durante a semana. Quinzenalmente, no início das manhãs da sexta-feira, acontecia a encenação de uma história pelas crianças de uma das turmas para toda a comunidade escolar. As famílias dessa turma eram convidadas a assistir a apresentação. Após a *Rodona*, as crianças caminhavam para as salas com suas professoras. Algumas professoras pediam que as crianças se organizassem em filas, enquanto outras, como a professora Paula, subiam com as crianças conversando sem a exigência da fila.

Em sala, as crianças retiravam as agendas e os cadernos de Para Casa<sup>4</sup> de suas mochilas e os colocavam em cima da mesa da professora. O que acontecia após essa organização dos materiais variava a cada dia da semana:

**\*Segunda-feira:** As crianças se encaminhavam para a Oficina de Artes com a professora de Artes, Júlia, até às 9:00 (Figura 6). O início das atividades na Oficina de Artes se caracterizava por uma roda sobre a técnica de arte que seria desenvolvida ou era realizada a narração de uma história ou leitura de reportagens de jornal. A seguir, havia a realização de uma técnica de artes nas mesas e, logo após, brincadeiras livres com os brinquedos disponíveis na Oficina. Em alguns dias, as atividades se encerraram com uma roda para conversar sobre a organização do espaço e guarda dos materiais.



**Figura 6: Oficina de Artes.**

Após o horário na Oficina de Artes, as crianças se dirigiam para o recreio com a outra turma de 5 anos. Após todos os recreios, havia uma nova *Rodona*, onde as professoras cantavam uma música com todas as crianças para sinalizar o fim das brincadeiras livres no pátio. Às 9:30, as crianças das duas turmas de cinco anos merendavam com suas professoras. Elas eram servidas pelas cantineiras da escola, fazendo uma fila para receber o 'almoço' – denominação que muitas crianças deram à merenda escolar, uma vez que, na maioria dos dias, a merenda se constituiu por

---

<sup>4</sup> A denominação das atividades a serem realizadas em casa pelas crianças varia de acordo com a região do país: Tarefa de casa, Dever de casa, Tema, etc.



pratos, tais como arroz, frango e salada, feijão tropeiro, farofa. A seguir, as crianças escovavam os dentes.

Ao chegar à sala de aula, faziam o calendário e a chamada e seguiam para o pátio com a professora Paula (Figura 7). Ali, eram feitas inúmeras brincadeiras, em sua maioria, orientadas pela professora. Na maioria dos dias, as brincadeiras no pátio eram finalizadas com uma roda de conversa. As crianças voltavam para a sala, guardavam os cadernos e as agendas nas mochilas e iam embora. Todos os dias, os familiares das crianças as buscavam em sala, aproveitando esse momento para conversar com Paula.



**Figura 7: Pátio descoberto da escola de educação infantil.**

**\*Terça-feira:** As crianças faziam uma roda na sala de aula (Figura 8), escutavam ou contavam uma história, realizavam atividades diversificadas (havia sempre duas ou três opções disponíveis para as crianças, incluindo, muitas vezes, os brinquedos e os livros da sala) e desciam para o recreio e a merenda. Após escovar os dentes, a turma realizava outras atividades diversificadas ou descia para o pátio para brincar. As atividades do dia se encerravam com as crianças guardando os materiais nas mochilas.



**Figura 8: Sala de aula pesquisada na escola de educação infantil.**

**\*Quarta-feira:** O dia se iniciava com uma roda sobre o calendário e a chamada. Logo a seguir, as crianças dirigiam-se para o Cantinho da Fantasia, sala com muitos brinquedos e fantasias (Figura 9). As crianças brincavam sem a interferência direta da professora, que anotava suas falas e brincadeiras em seu caderno. Ao final das brincadeiras, a professora Paula fazia uma roda e conversava sobre a brincadeira que cada criança realizou. Em quase todos os dias observados, a professora fez uma avaliação com as crianças sobre a organização do espaço e dos materiais. A seguir, as crianças iam para o recreio e a merenda. Após a merenda, as crianças eram encaminhadas para a Oficina de Artes com a professora Júlia e subiam para a sala para guardar os materiais e ir embora.



**Figura 9: Cantinho da Fantasia.**

**\*Quinta-feira:** As crianças faziam uma roda e realizavam diversas atividades em sala. A seguir, desciam para o recreio e a merenda. Logo após a merenda, não escovavam os dentes e já ficavam no pátio com a coordenadora, que disponibilizava para as crianças oito triciclos e caixas com brinquedos de encaixe. A coordenadora controlava o revezamento dos triciclos, garantindo que todas as crianças brincassem com eles. A interação da coordenadora com as crianças concentrava-se na resolução de conflitos entre elas. A seguir, as crianças se encaminhavam para a sala com a professora Paula. Em alguns dias, houve alguma atividade em sala ou contação de história. Em outros, as crianças guardaram os materiais para ir embora.

**\*Sexta-feira:** As crianças ficavam com uma das turmas de quatro anos. Esse era o horário em que as professoras Paula e Júlia se sentavam com a coordenação para conversar sobre a turma e organizar o planejamento das aulas. Havia um revezamento com as duas professoras das turmas de quatro anos: a cada quinze dias, uma das professoras era responsável pelas crianças, enquanto a outra se reunia com a coordenação. Eram colocados diversos brinquedos para as crianças, que interagiam entre si. Às vezes, a professora responsável contava alguma história ou fazia alguma brincadeira dirigida com as crianças. A seguir, as crianças tinham o horário de recreio e a merenda. Após a merenda, dirigiam-se à biblioteca (Figura 10), escutavam histórias, folheavam diversos livros e escolhiam um para levar para casa. No início do ano, o horário de biblioteca acontecia às quartas-feiras, logo antes do horário no Cantinho da Fantasia. Porém, a professora Paula avaliou que esse horário estava muito corrido, pois as crianças ficavam apenas meia hora na biblioteca. A seguir, as crianças eram encaminhadas para a sala, guardavam seus materiais e iam embora.

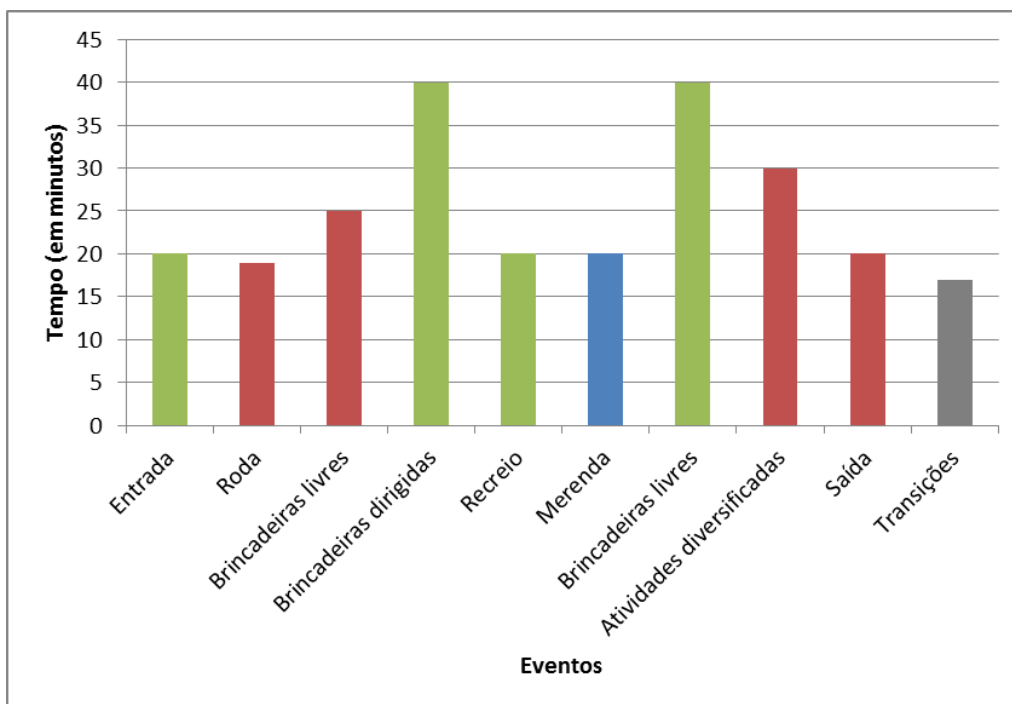


**Figura 10: Biblioteca da escola de educação infantil.**

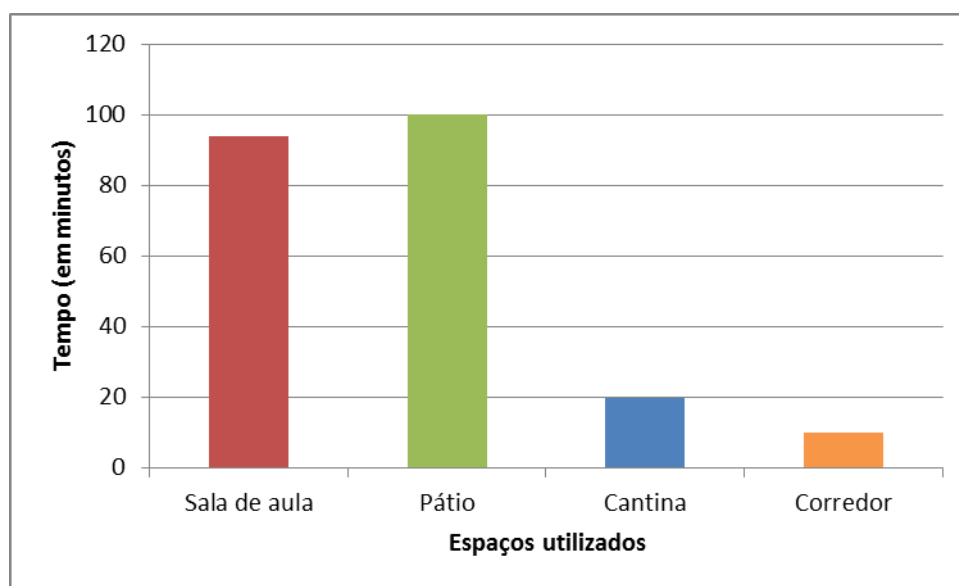
Optei por apresentar a rotina da turma de uma maneira geral, o que possibilita perceber uma estruturação particular do uso dos espaços e do tempo pelas crianças e suas professoras nessa escola. As fotos dos espaços foram tiradas por mim, com exceção do guarda-roupa de fantasias (Figura 9), que foi tirada por uma das crianças da turma, Amanda. As fotos deixam entrever o cuidado estético com os espaços no contexto escolar. Durante os eventos da Festa da Família, Festa Junina, Semana da Criança, Feira de Cultura e Vernissage, esse cuidado apareceu de forma ainda mais contundente.

De início, já podemos afirmar que as crianças circulam pela escola, e as atividades propostas acontecem em todos os seus espaços. Ou seja, as crianças não ficaram restritas ao espaço da sala de aula, fato recorrente na escola de ensino fundamental pesquisada. Outro aspecto que é visível nessa apresentação geral da turma é sua organização em torno de duas atividades principais: a roda, em suas diferentes formas, e as brincadeiras. De fato, esses foram aspectos que começaram a chamar a minha atenção de maneira mais contundente na organização dos primeiros gráficos sobre o uso do tempo e do espaço dessa turma, como já explicitado no capítulo anterior. Apresento quatro desses gráficos nas próximas páginas.

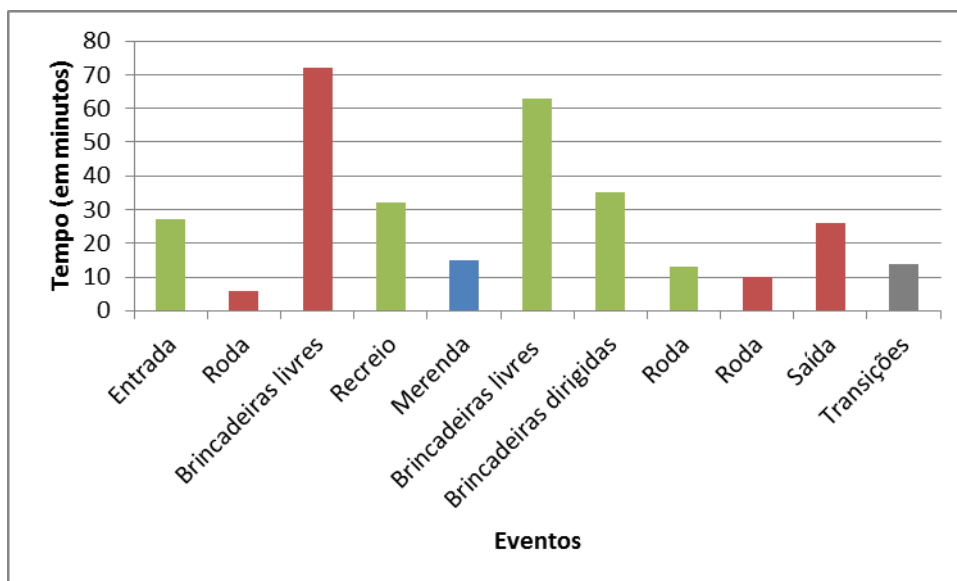
**Gráfico 3: Uso e distribuição do tempo - 24/04/08**



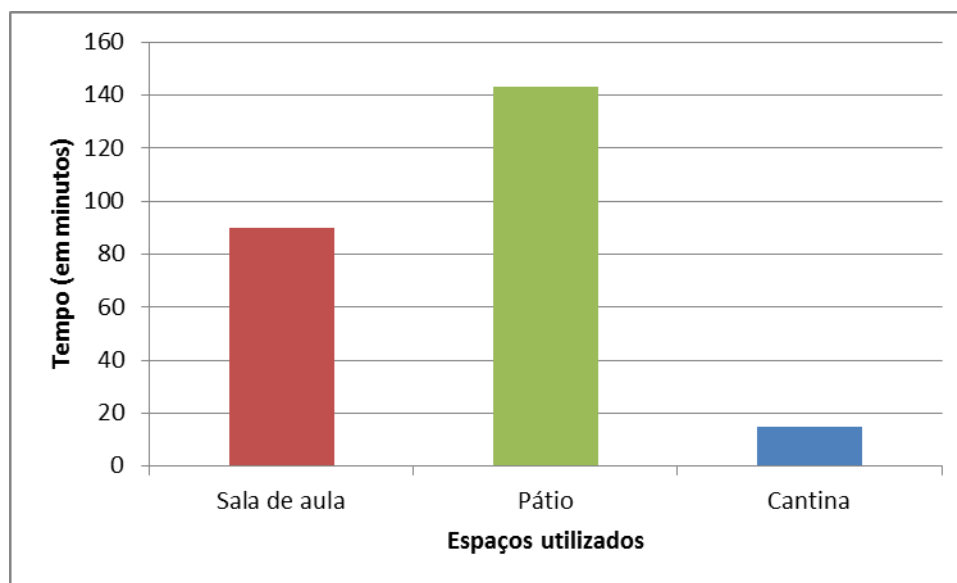
**Gráfico 4: Espaços utilizados – 24/04/08**



**Gráfico 5: Uso e distribuição do tempo – 12/06/08**



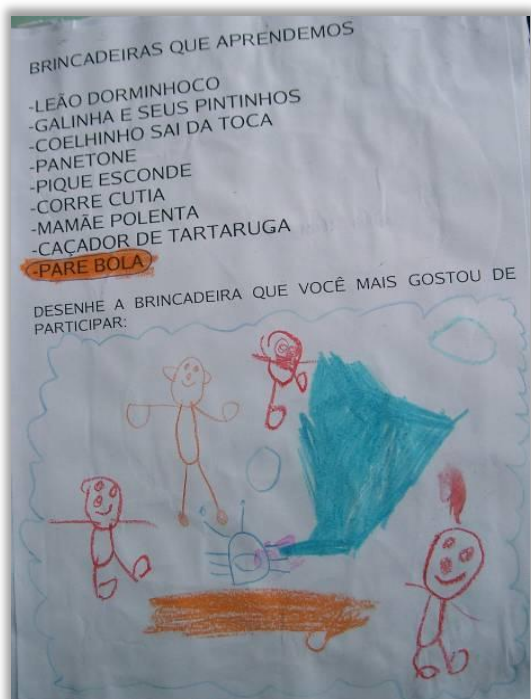
**Gráfico 6: Espaços utilizados – 12/06/08**



Os gráficos apresentados dão visibilidade de maneira sintética a alguns dados, sinalizando o lugar de destaque dado a determinadas atividades e formas de organização, e não a outras. Analisando-os, percebe-se que, no dia 24/04/08, o tempo utilizado em rodas foi de 39 minutos (15% do tempo total) e 125 minutos foram utilizados em brincadeiras (48% do tempo total). No dia 12/06/08, o tempo destinado

a essas atividades são ainda maiores: 56 minutos para as rodas (21,5% do tempo total) e 167 minutos para as brincadeiras (64% do tempo total).

Essas atividades, a roda e as brincadeiras, são salientadas no PPP da escola, bem como transpareceram nos relatórios do Diário de Classe da professora. Os relatórios gerais de cada mês eram enviados aos familiares das crianças. Neles, a professora discorreu sobre as atividades desenvolvidas com as crianças. Transcrevo abaixo um item sobre as *Brincadeiras* do relatório dos meses de maio e junho, onde também há menção aos seguintes aspectos da prática educativa: *Calendário, Água, Jogos, Projeto Corpo, Letramento, Festa Junina*. Ao lado desse trecho, apresento a atividade de uma criança sobre o registro da brincadeira de que mais gostou (Figura 11). Tal atividade foi mencionada no relatório da professora.



#### Brincadeira

Listamos todas as brincadeiras que aprendemos nos três primeiros meses; a cada dia escolhíamos aquelas que faríamos e íamos marcando com um traço; ao final dos meses, realizamos a contagem, descobrindo as brincadeiras que fizemos mais vezes, aquelas que gostaríamos de brincar no segundo semestre e a que tiraríamos da lista; registro da brincadeira de que cada um mais gostou de brincar; fomos à biblioteca e descobrimos livros que falavam sobre brincadeiras; lemos os livros e vimos como cada autor registra as brincadeiras. É importante para a criança saber que pode pesquisar diversos assuntos nos livros da biblioteca e como acontecem os diferentes registros. (Diário de Classe. Relatório Geral dos meses de Maio e Junho, p. 15).

**Figura 11: Registro de Marcela sobre a brincadeira de que mais gostou. As crianças marcaram a brincadeira na lista e, a seguir, fizeram o desenho.**

Nesse pequeno trecho, fica clara a intencionalidade educativa dos momentos de brincadeira, bem como suas relações com a Roda, que se constitui como

um momento em que os registros e as avaliações acontecem. Outro elemento de análise que emerge nesse trecho refere-se às práticas de letramento dessa turma.

Tendo em vista os elementos salientados a partir da apresentação geral da turma e da sua rotina, passo a analisar alguns eventos específicos ocorridos ao longo de 2008.

### **3.3- A preponderância da Roda e do brincar na turma pesquisada**

Como já mencionei no item anterior, ao analisar a rotina da turma pesquisada, evidenciou-se o lugar privilegiado que a Roda e o brincar ocuparam nessa turma. Portanto, penso ser fundamental a análise de eventos em que as brincadeiras e as rodas de conversa aconteceram. Busquei em meus registros, portanto, um evento em que as duas situações ocorreram simultaneamente. Analisei esse evento partindo das seguintes perguntas: como as interações entre os sujeitos aconteceram? Como os sujeitos se posicionaram e foram posicionados? Quais as possíveis consequências para a passagem para o ensino fundamental?

Ao me aproximar dessas questões, penso ser importante situar brevemente alguns autores, que ao fazerem uma revisão dos conceitos de linguagem nas Ciências Humanas, trazem uma concepção da linguagem que a considera como um fato social, assumindo o papel de construção de significados acerca do mundo e não apenas de representação de ideias e pensamentos (MILLS, 1997; HICKS, 1995; CAMERON, 2001; GRACIA, 2004). Tal construção somente é possível nas interações entre os sujeitos, não sendo, portanto, um processo individual, e relaciona-se às possibilidades e restrições de um determinado contexto cultural. Deborah Hicks assim se expressa:

Baseando-me nos trabalhos de Bakhtin e nos trabalhos subsequentes de inúmeros teóricos da linguagem e significado (...) eu assumo que a linguagem é um construto inerentemente social e que seu significado é



constituído *relacionalmente* entre o falante e o ouvinte ou entre o autor e o leitor. (HICKS, 1995, p. 52. Tradução minha<sup>5</sup>. Grifo no original).

Pensar a linguagem a partir da construção social de significados nos leva a considerar o sujeito definido como aquele ser que *se torna* falante na interação com o outro. O homem, em seu processo histórico e social de criar cultura, e assim se criar, tem na linguagem o que o caracteriza como sujeito social.

No caso específico da presente pesquisa, as interações discursivas entre os sujeitos foram gravadas em áudio e/ou filmadas em vídeo, o que possibilita uma microanálise da linguagem em uso na sala de aula, levando-me a uma compreensão de como as crianças e as professoras se posicionam e são posicionadas nos contextos das salas de aula da educação infantil e do ensino fundamental. As falas de cada sujeito podem ser interpretadas de várias maneiras, havendo, aqui, uma escolha no sentido de interpretar o que determinada fala significa naquele contexto específico (GUMPERZ, 2002). A compreensão da linguagem em uso de determinado grupo torna-se fundamental para a análise das suas práticas sociais, em particular, as interações em sala de aula e os processos de aprendizagem dos sujeitos.

É importante destacar, orientando-me pelas reflexões de Hicks (1995) e Corsaro (2005), que a participação do sujeito em atividades típicas de determinado contexto cultural, não apenas uma vez, mas de maneira frequente e repetida, posiciona-o como um membro daquela cultura. Assim, a participação das crianças em uma sala de aula ocorre com e através da interpretação tecida discursivamente por aquele grupo acerca dos acontecimentos cotidianos.

Considerando as contribuições desses autores e o fato de buscar a roda e as brincadeiras em um mesmo evento, selecionei, para analisar no próximo item, um evento filmado e denominado, a partir de uma fala da professora, de “Brincadeiras diferentes”. Considero ser necessário, antes de analisar esse evento com maiores detalhes, fazer uma descrição do dia em que ele ocorreu. Tal descrição irá nos auxiliar a situar o evento no transcorrer dos outros eventos do dia, na história do grupo, e

---

<sup>5</sup> “Drawing upon the work of Bakhtin and the subsequent work of numerous theorists of language and meaning (...) I will assume that language is an inherently social construct and that its meaning is constituted *relationally* between speaker and hearer or between author and reader” (Hicks, 1995, p. 52).

relacioná-lo com o trecho retirado do Diário de Classe acerca das brincadeiras, citado no item anterior. Nesse evento, a professora ensina brincadeiras que se relacionam às que as crianças já sabiam e acrescenta outras ao repertório do grupo a partir de um livro, pesquisado na biblioteca da escola, sobre o tema. Assim, outro motivo para a seleção específica desse evento é o fato de ele trazer elementos que nos permitem uma aproximação com as oportunidades de letramento dessa turma. Finalmente, esse evento relaciona-se também com algumas falas das crianças e com outros eventos acontecidos na turma.

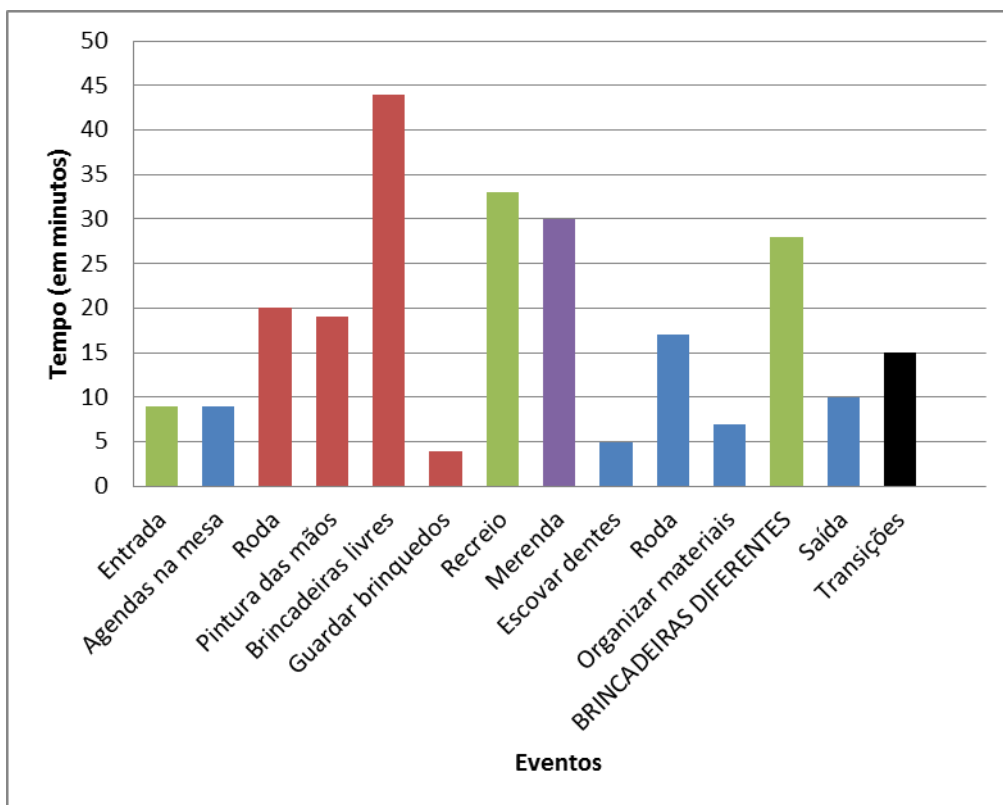
### **3.3.1- Um dia na Turma da Cachoeira**

A seguir, na Tabela 10 apresento os eventos e sub-eventos do dia 18/08/08 e nos Gráficos 7 e 8 apresento os usos e as distribuições do tempo e do espaço no dia analisado. No Gráfico 7, as barras representando as atividades realizadas foram coloridas com as mesmas cores dos espaços onde tais atividades ocorreram, o que facilita perceber que, embora sejam utilizados os mesmos espaços, as atividades propostas são diversas. Dessa maneira, apenas a indicação do espaço ocupado pelas crianças não é suficiente para inferirmos as atividades ali realizadas. Por exemplo, nesse dia, o pátio serviu de palco para a roda da entrada, para o recreio e para o evento “Brincadeiras diferentes”.

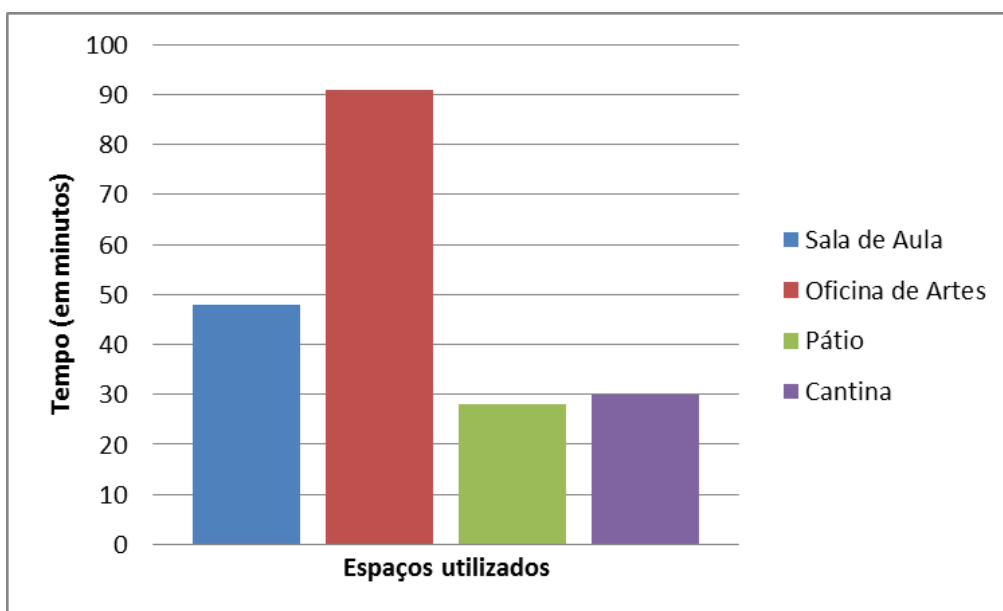
Tabela 11: Mapa de eventos - 18/08/08

Hora	Eventos	Sub- Eventos
7:00	Entrada: As crianças, sentadas em uma grande roda, cantam com as professoras e com a coordenadora.	
7:20	As crianças colocam as agendas e os cadernos na mesa.	
7:31	Roda na Oficina de Artes	O que vocês fizeram no feriado? A vida de Guignard
7:51	Pintura das mãos	Conversa sobre a aula anterior Pintura de impressão das mãos no caderno
8:14	Brincadeiras livres	As crianças brincam entre si. Algumas crianças fazem a pintura da aula anterior.
8:58	Guardando os brinquedos	
9:03	Recreio	
9:35	Merenda	
10:05	Escovando os dentes	
10:10	Roda na sala de aula	Calendário Chamada
10:27	Organizando os materiais	
10:34	Fila para ir para o pátio	
10:40	<b>Brincadeiras diferentes no pátio</b>	Roda: <i>Leitura Alerta 1, 2, 3</i> Brincadeira: <i>Alerta 1, 2, 3</i> Roda: <i>Leitura Acorda Senhor Urso</i> Brincadeira: <i>Acorda Senhor Urso</i> Roda: <i>Leitura Cabra-cega</i> Brincadeira: <i>Cabra-cega</i> Roda: <i>Avaliação das brincadeiras</i>
11:10	Saída	

**Gráfico 7: Uso e distribuição do tempo – 18/08/08**



**Gráfico 8: Espaços utilizados – 18/08/08**



A Tabela 11 e os Gráficos 7 e 8 sintetizam a organização daquele dia. Verificamos que esse dia seguiu o padrão no uso do espaço e do tempo daquela turma: 48 minutos foram destinados às rodas (18,4% do tempo total) e 99 minutos, às

brincadeiras (38% do tempo total). A seguir, faço uma descrição e análise dos eventos do dia 18/08/08.

### **3.3.2- Os eventos na Oficina de Artes**

O dia 18/08/08 é uma segunda-feira e, como sempre acontece, o primeiro horário foi com a professora de artes, Júlia. As crianças participaram da entrada, cantando músicas. Percebi que Lúcio estava chorando, sentado no chão do pátio, mas não vi o que aconteceu. Laura, coordenadora, se aproximou e conversou com ele. As crianças subiram para a sala, onde guardaram as agendas e os cadernos em cima da mesa da professora. Nesse dia, vieram 17 crianças (10 meninas e 7 meninos). O ambiente estava tranquilo, com as crianças conversando entre si e caminhando pelo corredor em direção à Oficina de Artes.

Júlia iniciou a roda (crianças e professora sentadas em círculo no chão), perguntando sobre o feriado da sexta-feira anterior. Renata comenta ter ido à casa da avó. A professora passa a palavra para quem ainda não tinha falado. Apresento, na página seguinte, a Tabela 12 com a sequência interacional “Férias ou Feriado”.

Tabela 12: Sequência Interacional – Férias ou Feriado?

Sujeitos	Unidades de Mensagem	Espaços interacionais
Júlia	<i>quem ainda não falou?/ Tais/ Gilberto falou</i> ((olhando para as crianças))	P-T
Carlos	((levantando a mão))/ <i>EU</i>	A-T
Júlia	<i>você Wanda/ não falou nada</i> ((olhando para Carlos))/ <i>só um minuto</i>	P-T P-A
Wanda	<i>então/ nas férias/ né?</i>	A-T
Júlia	<i>no feriado</i>	P-A
Wanda	<i>um dia/ minha mãe/ sabe onde ela foi?</i>	A-T
Júlia	<i>psiu/ oh/ Marcela/ vamos ouvir a colega/ l-sa-</i> <i>do-ra/ a gente ouviu você/ né?/ agora vamos</i> <i>ouvir a/ colega</i> ((voltando a olhar para Wanda))	P-T
Wanda	<i>sabe/ que é/ então/ nas férias</i>	A-T
Bruno	<i>[nas férias</i>	A-T
Wanda	<i>um dia ela foi</i> (inaudível)/ <i>um dia ela foi na casa</i> <i>da minha avó/ e um dia ela comprou esse tênis/</i> ((aponta para o tênis rosa que está usando))	A-T
Júlia	<i>ah/ isso tudo agora?</i> ((sorrindo))	P-T
Wanda	<i>arrã</i> ((balançando a cabeça afirmativamente))	A-T
Júlia	<i>e tava legal?</i>	P-T
Wanda	((balança a cabeça afirmativamente))/ <i>mas eu</i> <i>cansei muito</i>	A-T
Marcela	((passa as mãos no rosto de Gilberto))	A-A
Júlia	<i>oh Marcela/ por favor/ a gente tá ouvindo a</i> <i>Wanda</i>	P-A
Wanda	(inaudível) <i>de roupa nova</i>	A-T

Legenda: A- Aluno(a), P- Professora, T- Turma.

Nessa sequência, não fica claro se Wanda está se referindo às férias de julho, ou se ela está falando do feriado, ou mesmo se ela entende o que seja um feriado. Talvez pela proximidade sonora, Wanda tenha confundido “férias” e “feriado”. De qualquer maneira, a réplica de Júlia e seu sorriso demonstram que ela interpretou a fala de Wanda em relação às férias. Porém, a professora não explicitou essa interpretação para as crianças, nem esclareceu o que seja um feriado. Bruno, ao escutar Wanda, repete “nas férias”, parecendo entender a confusão da colega. A conversa prosseguiu com a professora pedindo que as crianças não viessem de roupa nova para a escola e que se lembrassem de trazer o avental para as aulas de artes. A seguir, Júlia perguntou para Bruno e Luiz o que eles fizeram no feriado.

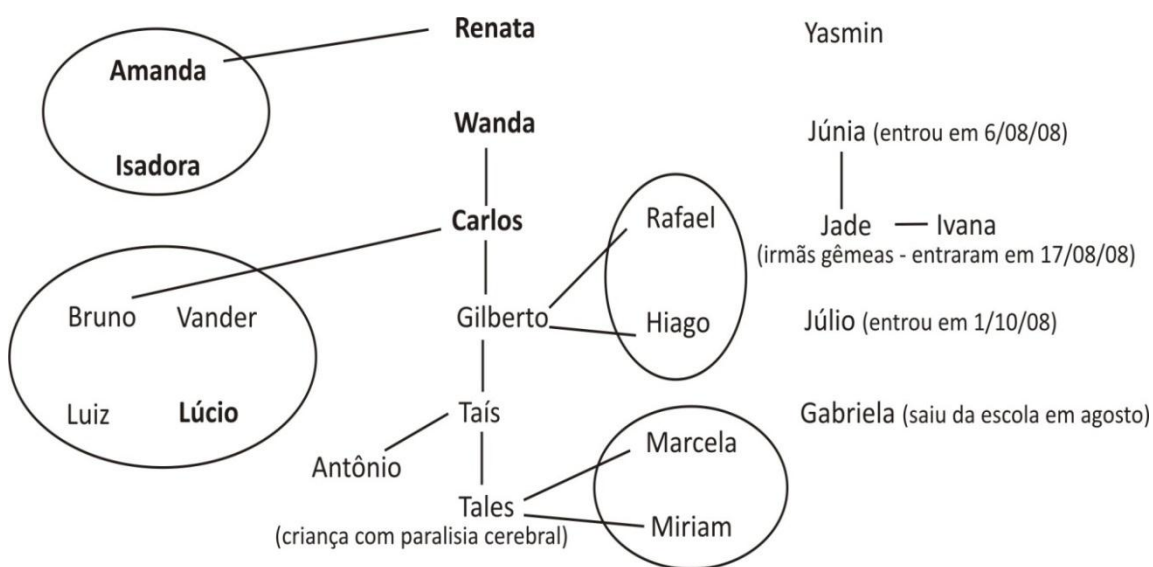
Júlia conversou com as crianças, ao mesmo tempo em que chamava a atenção para que o grupo escutasse o colega, pedindo que a criança repetisse o que havia falado, caso não tivesse sido ouvida. As crianças se movimentavam com os braços, esticavam as pernas, às vezes mudavam de lugar, olhavam em todas as direções. Taís foi para o meio da roda e, a seguir, voltou para seu lugar. Algumas crianças levantaram as mãos, pedindo para falar. Percebemos que a professora posicionou as crianças como interlocutoras uma das outras em relação ao assunto que propôs, uma vez que solicitava silêncio para que cada criança pudesse falar, explicitando, por exemplo, *“a gente tá ouvindo a Wanda”*. Assim o espaço interacional envolveu a professora, a criança e a turma.

Entretanto, a professora poucas vezes relacionou a fala de uma criança com a fala de outra. Isso aconteceu quando Carlos comentou que andou a cavalo no quartel da Polícia Militar (seu pai é sargento). Júlia observou para a turma: *“olha Isadora/ ele também andou de cavalo/ igual você”*, ao que Isadora respondeu: *“eu andei no quartel do meu tio”*. Logo a seguir, a professora chamou a atenção novamente de Marcela e Gilberto e passou a palavra para outra criança. Compreendo, então, que o silêncio pedido pela professora não significou necessariamente um pedido de envolvimento e escuta ativa pelo grupo, mas representou também a aprendizagem de uma prática social de respeito pela fala do outro. As crianças falaram mais para a professora durante a roda e não tanto umas para as outras: ao falar, seus olhares se dirigiram para a professora, reconhecendo seu papel de mediadora do grupo. Nessa roda, o padrão interacional aconteceu a partir de uma pergunta da professora, resposta da criança, comentário ou nova pergunta da professora para a mesma criança. A seguir, a professora se dirige a uma criança que ainda não havia se manifestado acerca do feriado. A turma não foi solicitada a fazer perguntas ou comentários sobre o que uma criança havia falado.

Percebe-se, assim, um movimento de oscilação da professora ao trazer para o primeiro plano da interação com a turma as experiências das crianças e, ao mesmo tempo, ao dar oportunidade para que todas as crianças se expressassem. Sem dúvida, organizar os turnos de fala de um grupo de crianças é um desafio enfrentado por professoras, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental. Nesse movimento de organização das interações na roda, as professoras Paula e Júlia

incluíram também o planejamento das atividades do dia ou de um projeto mais amplo, tal como salientado pela pesquisa de Brito<sup>6</sup> (2004).

Houve também um movimento de oscilação na participação das crianças durante as atividades propostas nas rodas de conversa. Ao mesmo tempo em que procuraram participar da proposta da professora, elas interagiram com seus colegas, construindo a cultura de pares daquele grupo. A interação, tanto verbal quanto corporal, entre as crianças aconteceu mais frequentemente de maneira paralela em relação ao que estava sendo apresentado como o assunto central das rodas de conversa, momento em que elas reafirmaram e/ou negaram os laços de amizade entre si. Apresento, na Figura 12, um sociograma das relações estabelecidas entre as crianças nessa turma.



Legenda:

Traços: Relações de brincadeiras e conversas frequentes.

Elipses: Grupos estáveis de brincadeiras e conversas.

Nomes em negrito: Crianças que acompanhei no ensino fundamental.

**Figura 12: Sociograma das relações estabelecidas entre as crianças na educação infantil.**

<sup>6</sup> Ângela Brito (2004) investigou as interações discursivas nas rodas de conversa, em uma turma com crianças de quatro e cinco anos, na creche da Universidade Federal Fluminense. Essa autora argumenta que, naquele contexto, as rodas de conversa se constituíram como uma atividade organizada e organizadora tanto da rotina da turma quanto das regras de convivência do grupo.



Esse sociograma dá visibilidade aos grupos estáveis de brincadeiras e conversas entre as crianças. As crianças desses grupos frequentemente se sentavam juntas, conversavam e brincavam entre si, ao mesmo tempo em que, às vezes, interagem com outras crianças. Percebe-se que Renata, Wanda, Carlos, Gilberto, Taís, Tales e Antônio circulavam entre os colegas, estabelecendo relações estáveis com alguns deles e, em outros momentos, brincando sozinhos. Por outro lado, Yasmin, Júnia, Jade, Ivana, Júlio e Gabriela permaneceram à margem das interações na turma, brincando, na maioria das vezes, de maneira solitária.

Na roda de conversa na Oficina de Artes, acompanhei o movimento de Gilberto, criança considerada “difícil” pela escola, na tentativa de apreender sua forma de inserção no grupo. Logo após o pedido da professora para que as crianças se sentassem no chão, Gilberto se deitou, mexendo na sandália de Marcela. Marcela conversou um pouco com Gilberto, segurando em seu rosto (a conversa entre eles está inaudível na gravação) e disse baixinho: “*senta agora*”, ao que Gilberto balançou os braços na frente da colega que, por sua vez, movimentou a cabeça para tentar ver a professora. Marcela, 13 segundos depois, mudou-se de lugar, sentando-se entre Wanda e Taís. Continuando a se movimentar, Gilberto sentou-se quase em cima de Antônio, que se afastou. Gilberto se aproximou novamente de Antônio, como que em uma “perseguição”. Vendo essa cena, Júlia pediu que Gilberto parasse. Gilberto, então, começou a bater com as mãos nas costas de Bruno, que não se manifestou. A seguir, Gilberto mexeu com Carlos e também com Taís. Enquanto essa cena acontecia, outras crianças comentavam sobre o feriado.

A reação das professoras às ações de Gilberto era diversificada, dependendo da agressividade com que Gilberto se aproximava dos colegas. A professora Paula interrompia a atividade que estava realizando, abaixava-se, pedia que ele a olhasse nos olhos (“*olhe nos meus olhos/ Gilberto*” foi uma frase que ela repetiu inúmeras vezes) e conversava com ele. Em alguns momentos, após várias tentativas de conversar com ele, a professora Paula pedia à coordenadora que ficasse com ele por algum tempo. A professora Júlia chamava a atenção de Gilberto e também recorria à ajuda da coordenação. Durante o ano, houve várias reuniões da professora e da coordenação com a avó de Gilberto, em uma tentativa de entender sua história de vida e procurar integrá-lo às regras de convivência do grupo.

Essa foi uma característica marcante no comportamento de Gilberto, não apenas no dia que estamos analisando: movimentar-se todo o tempo, provocando os colegas, às vezes de forma agressiva, às vezes de maneira suave. A reação dos colegas era diversa: em alguns momentos, revidavam a agressão; em outros, pediam ajuda às professoras; às vezes ignoravam Gilberto ou brincavam com ele. Percebe-se que Gilberto participava do grupo de maneira instável, ora sendo incluído nas interações, ora sendo excluído. Durante os dias observados, não houve uma conversa das professoras com a turma sobre Gilberto.

Após a conversa sobre o feriado, a professora Júlia levantou-se, apontando para as reproduções de algumas pinturas na parede e perguntando para as crianças: *“quem se lembra/ que lá no Palácio das Artes<sup>7</sup>/ nós vimos/ esse artista plástico/ aqui?”* Várias crianças gritaram: *“EU”*. Júlia, sentando-se em uma cadeira, mostrou um livro sobre a vida de Alberto da Veiga Guignard. Os comentários de Júlia sobre o livro foram intercalados com chamados de atenção de várias crianças. Guignard e seus alunos foram o tema do Vernissage que aconteceu no dia 29/11/08. Durante os meses seguintes, foram apresentadas para as crianças obras de vários artistas ligados a Guignard, principalmente as de Yara Tupinambá. Essa artista foi homenageada pela escola, comparecendo ao dia do Vernissage.

Finalizando a roda de conversa, a professora Júlia propôs que as crianças se sentassem. Isadora se recusou a sentar perto de Gilberto. Luiza, estagiária da turma, senta-se perto dele. Júlia, mostrando o caderno de uma das crianças, diz: *“vamos lembrar aqui /o que a gente fez na aula passada”*. Wanda fala: *“A MÃO”* e Júlia: *“isso/ misturamos AS?/ cores”*. As crianças participaram e responderam as perguntas da professora com entusiasmo. Nesse momento, a dispersão do grupo diminuiu, talvez pela mudança do posicionamento corporal, bem como pela proposição de uma nova atividade, a pintura. Júlia e Luiza pintaram a mão de cada criança de vermelho e amarelo. As crianças, ao esfregarem as mãos, perceberam que a mistura se

---

<sup>7</sup> Na semana anterior, a turma fez uma excursão ao Palácio das Artes, espaço cultural importante de Belo Horizonte. Integram o seu conjunto arquitetônico o “Grande teatro”, o “Teatro João Ceschiatti”, a “Sala Juvenal Dias”, o “Cine Humberto Mauro” e as “Galerias de arte”. As famílias foram convidadas a participar. Durante o ano, foram 10 excursões. Algumas mães comentaram durante as entrevistas: *“Eles conhecem lugares que nem eu conheço!”* É perceptível a perspectiva da escola em explorar os espaços socioculturais da cidade, ampliando as oportunidades de aprendizagem das crianças.

transformou na cor laranja. Com a ajuda da professora, elas fizeram a impressão das mãos no caderno.

À medida que acabavam a pintura, as crianças se dirigiram à pia do lado de fora da sala, lavaram as mãos e pegaram os brinquedos disponíveis na Oficina de Artes. Algumas crianças dançaram, pularam, brincaram em frente ao espelho da sala, fazendo penteados umas nas outras... O ambiente encheu-se de conversas, barulhos, risadas. Os brinquedos foram levados para diferentes lugares: o chão, em cima e embaixo das mesas, fora da sala (há um pequeno pátio externo à Oficina de Artes – Figura 4). É necessário destacar que, na forma de organização dessa turma, o tempo de espera entre uma atividade e outra era praticamente inexistente. Assim que acabavam alguma atividade, as crianças tinham liberdade de buscar brinquedos e conversar com os colegas. O brincar marcou, em várias oportunidades, a transição entre as atividades. Por outro lado, na escola de ensino fundamental, longos momentos de espera entre uma atividade e outra foram frequentes, como será analisado posteriormente.

Renata pediu para ficar com meu gravador digital em sua blusa, brincando com ele em frente ao espelho e conversando consigo mesma. De vez em quando, Renata se aproximava de mim, oferecendo-me um docinho imaginário. Wanda também entrou na brincadeira, oferecendo-me um pouco de sorvete de arroz. Conversei com elas, entre um docinho de chocolate e um sorvete...

Renata: *sabi::a/ que eu já aprendi um monte de coisa?*  
Vanessa: *é mesmo?/ o quê que cê aprendeu?*  
Renata: *ficar na roda direitinho/ sem conversar*

Em sua fala, Renata demonstrou a importância da roda como espaço de aprendizagem de participação do grupo, no qual havia uma demanda explícita das professoras para que não houvesse conversas paralelas. Renata, nesse sentido, estava “alinhada” com a proposta feita pela professora. Em vários outros momentos, foi igualmente perceptível a sua vontade em participar das atividades propostas da maneira demandada pelas professoras.

Enquanto a turma brincava, a professora Júlia chamou Gilberto, Yasmin, Carlos e Lúcio, alunos que não haviam participado da aula do dia 13/08/09, em que a

turma havia feito pintura com escovas de dente. Júlia ensinou cada criança a segurar a escova e a passar os dedos nas cerdas para espirrar a tinta no papel. Lúcio diz: *“eu não consi::go”*, ao que Júlia responde: *“para de falar que não consegue/ vão tentar?”*. Júlia segura gentilmente as mãos de Lúcio, auxiliando-o a fazer o movimento correto com os dedos. Após a pintura e as brincadeiras, Júlia solicitou que as crianças guardassem os brinquedos. A turma foi para o recreio sem fila.

Nesse primeiro momento do dia, localizei três eventos principais na Oficina de Artes: Roda de conversa, Pintura das mãos e Brincadeiras sem a intervenção direta da professora. Houve uma ênfase na organização temporal do grupo, na construção da história do grupo, nas regras de convívio entre as crianças e na exploração estética das cores e de algumas obras de arte. A análise desse primeiro momento do dia possibilitou a compreensão de alguns elementos relativos à forma de funcionamento do grupo e de algumas das propostas das professoras. O objetivo foi o de relacionar esses eventos com a forma de organização da rotina da turma e os padrões interacionais estabelecidos ao longo do ano. A seguir, continuo a análise do dia 18/08/08.

### **3.3.3- Roda na sala de aula**

Ao final do recreio, Laura, a coordenadora, cantou uma música com as crianças. A seguir, elas lavaram as mãos, merendaram na cantina e subiram para a sala de aula. Ao chegarem à sala, as crianças se esconderam embaixo das mesas e atrás da porta. Paula chegou sorrindo, procurando por todas as crianças. Essa situação se repetiu todos os dias, proporcionando um clima descontraído com a turma. As crianças pegaram suas escovas de dentro das mochilas e se dirigiram ao banheiro. Enquanto faziam isso, as crianças brincavam e conversavam entre si. Wanda, Renata e Isadora brincaram de roda, rindo muito.

Paula, a seguir, solicitou que as crianças se sentassem no chão, em frente ao calendário pregado na parede. A professora posicionou-se em pé, de frente para o grupo. Paula chama a atenção de Gilberto, que havia puxado a orelha de Carlos, e também de outras crianças que estavam sentadas de costas para ela: *“Wanda/ você*

vai ter que dar conta de ouvir”. Paula solicitou, então, que as crianças prestassem atenção ao calendário colado na parede (Figura 13).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17												
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Figura 13: Calendário da Turma**

Acima de cada número do calendário, é escrito o dia da semana e, abaixo de cada um deles, é colada uma foto das professoras que deram aula naquele dia ou uma gravura representando uma atividade que será realizada naquele dia. A seguir, apresento um trecho da conversa entre a professora Paula e as crianças:

- Paula: *peçoal/ ontem foi?/ ((aponta o número 17 no calendário))*
- Bruno: *vinte e sete*
- Gabriela: *dezesesseis*
- Criança: *sábado*
- Paula: *Taís falou*
- Taís: *dezessete*
- Paula: *dezessete/ o um e o sete/ faz dezessete/ e qual o nome/ do dia?*
- Crianças: **[***EU SEI*
- Criança: **]***quarta-feira*
- Paula: *foi o dia/ que a gente ficou em casa*
- Renata: *SÁBADO*
- Criança: *DOMINGO*
- Paula: *domin::go/ sábado a gente ficou em casa também/ Renata*
- Gilberto: *((puxa o cabelo de Taís))*
- Taís: *PA:::ULA/ oh o Gilberto mexendo comigo*
- Paula: *Gilberto/ arreda para trás/ se você não está dando conta/ você vai arredar pra trás*
- Gilberto: *((olha para Paula com as mãos no rosto))*
- Paula: *então você DÊ conta/ você segura sua mão aí*
- Gilberto: *((coloca os dedos indicadores nos ouvidos. Afasta-se da roda, pegando um livro da estante))*

A professora Paula continua a explorar esse gênero textual, o calendário, fazendo perguntas e esperando as hipóteses que as crianças vão elaborando. A forma de interação que Paula estabeleceu com a turma foi a de fazer perguntas, dando dicas para que a turma chegasse à resposta correta. Paula demonstrou a expectativa de que

as crianças dessem conta de prestar atenção à atividade, tentando responder às suas perguntas.

Durante essa Roda, Paula anunciou para a turma: *“hoje foi dia de ter aula com a Júlia/ hoje/ nós vamos brincar no pátio/ brincadeiras diferentes”*. Algumas crianças perguntam: *“é com bola?”*, ao que a professora não responde. A seguir, Paula explorou os nomes e as fotos das crianças que estavam pregados com ímã na porta do armário. A professora faz a contagem dos nomes e das fotos de quem veio, pedindo às crianças que mostrassem o numeral correspondente no calendário. Algumas crianças afirmaram que havia 17 crianças na turma, enquanto que outras falaram que eram 19, baseando-se no fato de que havia 19 nomes no armário. Entretanto, a professora não retomou a contagem do número de alunos presentes na sala, ficando essa questão sem resposta. Durante esse momento da Roda, Paula interrompeu sua fala para chamar a atenção das crianças, pedindo que escutassem com atenção o que estava sendo discutido e orientando que as crianças, uma de cada vez, colocassem uma foto ao lado do nome correspondente.

Após o calendário e a chamada, Paula pediu que as crianças se sentassem em seus lugares nas mesas para guardar as agendas e os cadernos que ela começa a entregar. Ela entrega também um saquinho feito de tecido laranja com um jogo de memória. Periodicamente, esse saquinho foi entregue junto com a atividade de Para Casa. A cada dia, foi um jogo diferente colocado no saquinho. Paula, ao perceber que Marcela, Taís e Bruno continuavam a contar os nomes no armário, interrompe a entrega dos cadernos e ajuda a contagem das três crianças, acolhendo a demanda de conhecimento dessas crianças. Evidencia-se, nessa situação, o interesse dessas crianças em chegar a um consenso acerca do número de crianças presentes, procurando uma resposta para a questão levantada durante a Roda. Percebe-se, assim, como a demanda das crianças vai além do atendimento às questões postas pela professora.

Em outras situações, entretanto, algumas questões ficaram sem resposta ou orientação mais direta da professora. Paula, em resposta a alguma pergunta das crianças, respondia *“como você acha que é?”*, no sentido de ajudá-las a levantar hipóteses acerca das próprias dúvidas. Contudo, ela evitava corrigir as suposições das crianças e nem sempre as retomava de forma a ajudá-las na elaboração de novas

hipóteses em direção a uma maior sistematização do conhecimento buscado pela turma.

Durante a entrega dos materiais, algumas situações de conflito entre as crianças aconteceram. A situação apresentada abaixo foi anotada no Diário de Campo, pois eu já havia desligado a filmadora, recolhido os fios e o tripé para ir para o pátio. Dessa maneira, as falas não estão transcritas em unidades de mensagem. Lúcio, Carlos, Bruno e Luiz estavam sentados na mesma mesa de atividades:

Lúcio: ((bate o saquinho em Luiz))

Luiz: *Eu vou falar com a professora.*

Lúcio: *Então fala.* ((para de bater com o saquinho em Luiz e começa a bater em Carlos)).

Carlos: *Professora, professora. Vou falar para a professora.*

Lúcio: *Fica quieto.*

Carlos: ((levanta-se e chama Paula))

Paula: ((Paula aproxima-se da mesa e se abaixa)) *Lúcio, o Carlos falou que você bateu.*

Lúcio: *Não bati.*

Paula: ((olha para Carlos)) *Olha. O Lúcio falou que não bateu.*

Carlos: *Bateu sim.*

Bruno: *Bateu sim. Está muito claro. Bateu assim* ((Bruno repete o movimento de Lúcio)).

Paula: ((sorri)) *Olha só. Ele tá falando que bateu. Muito claro. Tem até testemunha.*

Lúcio: ((fecha os olhos e inclina a cabeça para o alto))

Paula: *É assim? Você continua fechando os olhos quando alguém fala com você?*

Lúcio: ((abre os olhos e olha para a professora))

Paula: ((olha para ele e se levanta))

Destaquei essa sequência, mesmo sem ter sido filmada, por demonstrar a maneira como Paula intervinha em situações de conflito entre as crianças. Sua postura corporal repetiu-se em várias situações: abaixando-se para falar com as crianças, olhando-as nos olhos e pedindo que elas fizessem o mesmo. Nessas situações, Paula colocou as falas das crianças em relação umas com as outras, não se apressando a pedir que as crianças se desculpassem ou fizessem logo as pazes.

Após conversar com Lúcio, Paula se dirigiu à porta com as crianças, que correram e gritaram. Ela pediu, então, que eles voltassem e se assentassem novamente. Isadora diz que perdeu sua agenda. Quando as crianças conseguem

localizá-la, um funcionário da escola chama por ela, pois sua mãe veio buscá-la mais cedo para levá-la ao médico. Paula solicita que a turma fizesse uma fila, sendo esse um dos raros momentos em que isso aconteceu.

A descrição dos momentos na sala de aula permitiu evidenciar a maneira como Paula interagia com sua turma. Houve uma constante solicitação de que as crianças “dessem conta” de escutar e participar do que estava sendo discutido. Por outro lado, percebe-se que a professora acolheu as diferentes demandas de conhecimento da turma.

### 3.3.4- “Brincadeiras diferentes”: lendo e brincando no pátio

Chegando ao pátio, as crianças fizeram uma roda no pátio vermelho e conversaram sobre as brincadeiras que já conheciam. A professora Paula folheou um livro sobre brincadeiras, explicando a brincadeira diferente que o grupo iria aprender. Após a explicação, o grupo se levantou e brincou. A seguir, nova roda e nova brincadeira. A dinâmica do evento “Brincadeiras diferentes”, portanto, se desenrolou com a alternância entre uma roda de leitura de uma brincadeira nova e a brincadeira em si. A Tabela 13 nos apresenta tal dinâmica. A primeira coluna traz a duração de cada sub-evento em minutos, a partir da marcação no vídeo, e a segunda contém as atividades desenvolvidas com o grupo. O tempo total destinado a esse evento foi de 26 minutos.

**Tabela 13: Dinâmica do evento “Brincadeiras diferentes”**

<b>Duração</b>	<b>Atividade</b>
2m03s	Roda 1: Leitura <i>Alerta 1, 2, 3</i>
11m02s	Brincadeira 1: <i>Alerta 1, 2, 3</i>
1m44s	Roda 2: Leitura <i>Acorda Senhor Urso</i>
5m22s	Brincadeira 2: <i>Acorda Senhor Urso</i>
1m39s	Roda 3: Leitura <i>Cabra cega</i>
5m30s	Brincadeira 3: <i>Cabra Cega</i>
5m34s	Roda 4: Avaliação das brincadeiras



Como a transcrição completa do evento é muito longa, 25 páginas, selecionei a primeira roda para apresentar na Tabela 14, na página seguinte. Optei por apresentar cada unidade de mensagem em uma linha, com a intenção de deixá-las mais evidentes. A primeira coluna desta tabela destina-se à numeração de tais unidades. A segunda coluna refere-se às falas e às ações da professora; a terceira contém as falas e as ações das crianças. Nos momentos em que foi possível identificar a criança que estava falando, coloquei seu nome. As falas e as ações que ocorrem simultaneamente foram colocadas na mesma linha. Na última coluna, teci alguns comentários. A gravação se inicia com a professora Paula respondendo a uma criança, que pediu para fazer uma brincadeira da aula anterior.

Tabela 14: Roda 1 – Lendo uma brincadeira

Linhas	Professora	Crianças	Comentários
1	<i>depois a gente pode brincar</i>	O grupo olha para Paula.	<p>1- Todas as crianças estão prestando atenção, com as pernas cruzadas. Wanda tem as pernas esticadas e Gabriela senta-se sobre os próprios joelhos. Lúcio está sentado de lado, olhando na direção oposta à professora.</p> <p>2- O objeto 'livro' chama muito a atenção das crianças, não apenas por ser sobre as novas brincadeiras. Em outros eventos, as crianças prestam muita atenção aos livros e às histórias.</p> <p>3- Paula demonstra interesse pela brincadeira.</p> <p>4- Uso social do livro e da escrita.</p>
2		Carlos fala algo (inaudível)	
3	<i>pois é Carlos</i>		
4	<i>vão variar</i>		
5	<i>né Carlos?</i>		
6	<i>pra gente aprender outras</i>		
7		((Jade aponta a capa do livro)): <i>amarelinha</i>	
8	<i>é</i>		
9	<i>amarelinha</i>		
10	<i>depois a gente pode brincar</i>		
11	((folheia o livro))	Lúcio, que estava virado de lado, se volta para olhar o livro.	
12	<i>eu achei uma</i>	Todo o grupo olha para Paula.	
13	<i>eu achei uma</i>		
14	<i>que é muito legal</i>		
15	<i>chama</i>		
16	<i>alerta 1 2 3</i>		
17	((vira o livro para as crianças))		
18		Criança: <i>vão brincar dessa?</i>	
19	<i>pois é</i>		
20	((virando o livro para si mesma))		
21	<i>vou ler pra você:::s</i>		

Continua.

Linhas	Professora	Crianças	Comentários
22	<i>deixa eu ler</i>		5- Gabriela demonstra interesse em ver as páginas do livro.
23	<i>é assim oh</i>	((Gabriela se ajoelha))	
24	<i>é sentado</i> ((olhando para Gabriela))		
25		Isadora: <i>tchau Paula</i>	
26	<i>tchau Isadora</i>	((Crianças olham para Isadora))	
27	<i>oh</i>		6- Crianças observam a leitura.
28	<i>uma criança</i> ((lendo o livro))		
29	<i>conta</i>		
30	<i>até 5</i>		
31	<i>1 2 3 4 5</i>		
32	<i>quando terminar o 5 tem que</i>		
33	<i>falar</i>		
34	<b>ALERTA</b>		7- Marcela está interessada em ver as páginas do livro.
35	<i>então</i>	((Marcela se aproxima do livro que Paula segura))	
36	<i>todas as outras crianças</i>	((Taís se ajoelha no meio da roda, inclinando o corpo para o chão))	
37	<i>tem que parar de correr</i>		
38	<i>e ficar igual estátua</i>		8- Gilberto se manteve todo o tempo quieto, olhando a professora.
39		Gilberto: <i>dá licença/ Taís</i>	
40	<i>(inaudível) pessoal</i>	((Marcela e Taís voltam para seus lugares))	
41	<i>não PODE sair do lugar</i> ((encostando a mão no braço de Marcela))	((Marcela chega um pouco mais para trás))	9- Quando Paula chama a atenção das crianças, Lúcio e Wanda se dispersam e voltam a prestar atenção quando Paula retoma a leitura.
42	<i>vocês esquecem</i>		
43	<i>que tem outra pessoa atrás de vocês</i>	((Lúcio olha para o próprio tênis e depois para cima e faz barulhos: bá-bá))	
44	<i>que não são só vocês</i>	((Wanda olha para seu tênis))	
45	<i>you senta aqui</i> ((apontando para o meio da roda))		

Tabela 14 – Continua.

Linhas	Professora	Crianças		Comentários
46	<i>Marcela</i>			10- Bruno relaciona a brincadeira nova a uma que o grupo já conhecia. A primeira resposta de Paula ( <i>não</i> ) é retomada logo a seguir ( <i>parece né?</i> ). 11-Paula se inclui na brincadeira. 12- Marcela compartilha com Paula uma brincadeira nova.
47	<i>ela não vê ((encostando a mão na perna de Júnia))</i>			
48	<i>ela fica atrás de você</i>			
49	<i>o pega</i>	((Taís coloca o polegar na boca))		
50	<i>a CRIANÇA</i>			
51	<i>que falou 1 2 3 4 5 é o pegador</i>			
52	<i>ela pode escolher uma criança</i>			
53	<i>dar 3 saltos</i>			
54	<i>e tentar pegar o jogador MAIS próximo</i>			
55	<i>tira o dedo da boca ((olhando para Taís))</i>			
56		((Taís tira o dedo da boca e sorri, olhando para os colegas))		
57		Bruno: <i>igual pare-bola</i>		
58	<i>não</i>			
59	<i>só que é sem bola</i>			
60	<i>parece né?</i>			
61		((Bruno balança a cabeça afirmativamente))		
62	<i>vão tentar brincar disso?</i>			
63	<i>pra ver se é legal?</i>			
64		Marcela: <i>olha aqui Paula</i>	((Crianças olham para Marcela))	

Tabela 14 – Continua.

Linhas	Professora	Crianças	Comentários	Linhas
65		<i>sabe aquela (inaudível)</i>	((Lúcio vira de costas para Marcela))	13- Lúcio se dispersa quando a colega fala.
66		<i>entra num negócio onde</i>	((Carlos se levanta em direção à Paula e olha o livro em suas mãos. A seguir, olha para Marcela))	14- Carlos se interessa em ver a página que Paula está lendo para o grupo.
67		<i>ele deita</i>		
68		<i>joga a bola</i>		
69		<i>aí esconde</i>		
70	<i>você viu lá na sua casa?</i>			15- Paula mostra-se interessada no que Marcela compartilha.
71	<i>depois eu quero entender</i>			16- Crianças acompanham o movimento da professora.
72	((começa a se levantar))	((Crianças se levantam))		17- Paula se inclui na brincadeira.
73	<i>bom</i>			18- Lúcio se recusa a participar dessa brincadeira com o grupo e senta-se na escada do pátio.
74	<i>eu vou ser o pegador primeiro</i>			
75	<i>pra gente poder entender essa brincadeira</i>	Lúcio: <i>ah não/ essa brincadeira é muito chata</i>		
76	<i>todo mundo lá ((apontando o pátio azul))</i>			
77	<i>pertinho de mim</i>			
78		((Crianças correm para o pátio azul e sobem no banco de cimento que fica ao redor do pátio vermelho))		19- Transição para a brincadeira.
79	<i>não</i>			
80	((anda em direção ao meio do pátio, estende as mãos))			
81	<i>aqui</i>			
82	<i>pertinho</i>	((Crianças se agrupam ao redor de Paula))		

Tabela 14 – Final.

Ao analisar esses dois minutos da Roda 1, destaco algumas observações. Primeiramente, as linhas 40 a 48 relacionam-se à postura corporal das crianças na roda. Paula não chama a atenção do grupo por uma questão de dispersão ou indisciplina, mas pelo fato de as crianças, de tão interessadas que estão na atividade proposta, saírem da roda, impedindo os colegas de observarem a leitura do livro. Se, por um lado, não foi exigido que as crianças cruzassem as pernas ou ficassem quietas, por outro, foi esperado que todos tivessem a oportunidade de ver e ouvir a leitura. A ênfase das interações recaiu sobre o objetivo da atividade (aprender uma brincadeira nova que estava escrita em um livro) e não na disciplina das crianças. Nesse momento, a disciplina foi trabalhada como condição de desenvolvimento das atividades e não como exigência de um comportamento “moral”.

Saliento que o silêncio das crianças constituiu-se em uma escuta ativa da leitura da brincadeira. Diferentemente do comportamento disperso observado durante as rodas na Oficina de Artes e na sala de aula, as crianças mostraram-se absolutamente interessadas e absortas na atividade proposta pela professora. Entendo que esse interesse deve-se (i) ao objetivo explícito da atividade, anunciado por Paula ao grupo ainda no momento do calendário (*hoje/ nós vamos brincar no pátio/ brincadeiras diferentes*); (ii) à curiosidade das crianças em ver a professora lendo (linhas 7, 11, 23, 35 e 66); (iii) à leitura sobre um tema, as brincadeiras, muito próximas da cultura de pares e da história do grupo; (iv) ao interesse demonstrado pela professora na atividade ao se incluir na brincadeira (*eu achei uma/ que é muito legal* - linhas 13 e 14; *vamos tentar brincar disso?* - linha 62); e (v) ao curto tempo de duração da Roda.

O envolvimento de Lúcio na Roda 1 foi diferente do interesse demonstrado pelo grupo, possibilitando um contraste com o que é esperado do grupo ao longo desse evento. Ele inicia a roda sentando-se de lado, olhando e mexendo em seu tênis. Olha para Paula quando ela começa a leitura, dispersa-se quando ela chama a atenção de Marcela e Taís, olha novamente para a professora e, ao final, rejeita a proposta de brincar: *ah não/ essa brincadeira é muito chata*. Ao longo do evento como um todo, Lúcio oscilou em sua participação. Ora se dispersou, ora se envolveu com as rodas e as brincadeiras. Paula aceitou essa recusa em participar de alguns momentos, não forçando Lúcio a se juntar ao grupo. Este comportamento teve continuidade na passagem dessa criança para o ensino fundamental, que foi caracterizada por vários momentos de recusa em participar das

atividades propostas, mesmo com as várias tentativas das professoras em integrá-lo às rotinas da nova escola.

Em relação à primeira brincadeira - Alerta 1, 2, 3 - irei salientar alguns elementos que se relacionam com a maneira como a professora interagiu com a turma. Paula de fato brincou com as crianças, sendo o pegador e, depois, juntou-se ao grupo que corria para não ser pego. O envolvimento da professora com as brincadeiras no pátio foi percebido pelas crianças. No dia 27/08/08, na Oficina de Artes, conversei sobre a escola com uma das crianças da turma, Miriam (a entrevista foi gravada em áudio). Nesse momento, as crianças já tinham feito a roda com a professora, trabalhado com uma técnica de pintura coletiva e estavam brincando com os brinquedos disponíveis na sala. Na transcrição dessa entrevista, destaquei em negrito as falas de Miriam que se relacionam ao envolvimento de Paula com a turma.

Vanessa: *e vocês/ fizeram o quê/ hoje de manhã/ com a Paula?*

Miriam: *a:::/ a gente/ olhou o calendá:::rio*

Vanessa: *hã...*

Miriam: *e:::/que mais?/ foi no canti/foi no cantinho da fantasia.*

Vanessa: *é mesmo?/ e quê que cês fizeram lá/ no cantinho da fantasia?*

Miriam: *brincaram*

Criança: *brincou também ((criança se afasta))*

Vanessa: *é?/ me diz uma coisa/ Miriam/ cê vem na escola todo dia?*

Miriam: *((balança a cabeça afirmativamente))*

Vanessa: *é?/ por quê?*

Miriam: *por que tem que estudar/ né?*

Vanessa: *estudar?*

Miriam: *[é*

Vanessa: *[que quê cê estuda aqui?*

Miriam: *hummm/ não quero estudar aqui (Miriam fala muito baixo. Só consigo escutar essa fala ao fazer a transcrição)*

Vanessa: *é?/ que quê cê estuda aqui / na escola?*

Miriam: *o quê?*

Vanessa: *é*

Miriam: *quê que eu estudo aqui na escola?*

Vanessa: *é*

Miriam: *eu estudo um monte de coisa/ eu estudo/ primeiro*

Vanessa: *é?*

Miriam: *pala:::vras/ que mais?/ faço arte*

Vanessa: *é?/ e desse montão de coisa que você faz aqui/ que quê você mais gosta?*

Miriam: ***De:::/ brincar com a Paula.***

Vanessa: *é?/ e que quê cês brincam?*

- Miriam: *a gente brinca:::/ a:: gente/ brinca lá no pátio/ de pega-pega/ de tartaruga/ leão dorminhoco*
- Vanessa: *ah:::/ isso é legal/ né?*
- Miriam: ((balança a cabeça afirmativamente))
- Vanessa: *e dessas coisas que cê faz aqui/ tem alguma coisa que você não gosta?*
- Miriam: *TEM*
- Vanessa: *o quê?*
- Miriam: *ir no recreio*
- Vanessa: *cê não GOSTA/ de ir no recreio?*
- Miriam: ((balança a cabeça negativamente))
- Vanessa: *por quê?*
- Miriam: *porque no recreio/ todo mundo machuca e eu tenho dó*
- Vanessa: *é mesmo?/ hoje alguém machucou?*
- Miriam: ((balança a cabeça negativamente))
- Vanessa: *não?*
- Miriam: *só brigou*
- Vanessa: *quem que brigou?*
- Miriam: *todo mundo*
- Vanessa: *é mesmo?*
- Miriam: *menino da turma do bichinho (denominação da outra turma de 5 anos)*
- Vanessa: *foi?*
- Miriam: *menino da turma da cachoeira (denominação da turma pesquisada)*
- Vanessa: *é mesmo?*
- Miriam: ((balança a cabeça afirmativamente))
- Vanessa: *nossa/ e me diz uma coisa/ você falou aquele dia que/ ano que vem cê não vai estudar aqui não?*
- Miriam: *não/ porque/ porque minha mãe falou que tá quase chegando meu aniversário desses anos ((mostra 6 anos com os dedos))/ pera aí ((Miriam se afasta e começa a brincar com uma colega))*

Nessa entrevista com Miriam, evidencia-se o envolvimento da professora com as crianças nos momentos de brincadeiras e como esse fato é apropriado afetivamente pela criança. Miriam diz que o que mais gosta na escola é brincar **com** Paula: “*a:: gente brinca lá no pátio/ de pega-pega*”. A questão que se apresenta para análise não é apenas a brincadeira em si, mas a presença efetiva do adulto nos momentos de brincar. Nesse sentido, Miriam afirma, para minha surpresa (*você não GOSTA/ de ir no recreio?*), que o recreio é o momento que ela menos gosta na escola. De fato, o recreio se caracterizou pelo pouco envolvimento dos adultos com as crianças e suas brincadeiras. A intervenção dos adultos aconteceu apenas nos momentos de conflito entre as crianças.

Não poderia deixar de mencionar o fato de que Miriam disse que **estuda** na escola, e mais, ela estuda **palavras**. No momento da entrevista, não explorei essa expressão



e o que ela significaria para Miriam. Seriam as palavras faladas? Seriam as palavras escritas? Ao longo do trabalho de campo, foi ficando cada vez mais claro para mim o enorme interesse que as crianças nutriam pela escrita.

Retomando o posicionamento que a professora assumiu frente ao grupo: Paula refaz a explicação das brincadeiras em vários momentos, utilizando-se da linguagem verbal e corporal: *tem que pensar/* ((Paula põe o dedo indicador na cabeça))/ *dar uns passos LARGos/* ((Paula dá passos largos)). Assim como a linguagem verbal está sendo apropriada pelas crianças, a linguagem corporal também: as crianças testam os limites do próprio corpo e do corpo do colega, apropriam-se do espaço ao seu redor, seus gestos são interpretados pelo grupo e encontram uma resposta, verbal ou corporal.

A presença da linguagem corporal nas interações entre as crianças talvez fique mais evidente em um episódio em que Carlos e Wanda se envolveram, no dia 01/10/08. Esse evento estruturou-se no sentido de uma provocação por parte de Carlos, que se transformou em uma brincadeira entre os dois, seguida de nova provocação de Carlos, e, finalmente, um afastamento de Wanda.

Começo a transcrição desse episódio a partir do início da interação entre as três crianças (Wanda, Carlos e Renata). Elas estavam sentadas em uma mesa próxima ao armário da professora e à estante de materiais. Nessa mesa, também estava sentada Amanda, que participa da interação conversando com Renata. A posição da câmara não permite visualizar Amanda. A professora entrega as agendas para as crianças, que são solicitadas a guardar os materiais nas pastas. Nesse momento, as crianças conversavam entre si, sentadas ou em pé, ao redor das mesas, algumas olhavam com interesse os cadernos e as atividades já realizadas.

Organizei, na Tabela 15, a transcrição entre Carlos e Wanda em uma coluna com a marcação do tempo em minutos e segundos (de acordo com a marcação na filmagem), quatro colunas com as ações e as falas, em itálico, dos sujeitos. Apresento aqui apenas o primeiro momento da interação, que foi denominado por mim de “provocação”.

Tabela 15: Interação entre Carlos e Wanda - Provocação

Tempo	Carlos	Wanda	Renata	Professora
57'26"	está sentado balança a blusa de frio sua agenda está em cima da mesa, à sua frente	está em pé mexe nas fichas de nomes grudadas no armário	está sentada com sua pasta aberta em cima da mesa, à sua frente	está em pé, em frente a uma mesa e de costas para as crianças. Lê os nomes das crianças e entrega agendas e cadernos para os ajudantes, que por sua vez os entregam para a turma.
57'30"	roda a blusa acima da própria cabeça	está com o casaco pendurado na cabeça pelo capuz cochicha com Renata	mexe na sua agenda	
57'35"	mexe em sua agenda inclina-se sobre a mesa, em direção à Wanda e Renata	continua cochichando Wanda sorri	balança a cabeça mexe em um papel <i>ah::: tá namorando</i>	
57'43"	coloca a blusa na própria cabeça	olha para Carlos balança a cabeça		
57'46"	bate a blusa na cabeça de Wanda duas vezes	continua cochichando com Renata	mexe na própria pasta	
57'54"	Carlos ri	o casaco cai da cabeça ela se inclina sobre a mesa em direção à Renata		
57'58"	coloca o casaco de Wanda em cima da cadeira dela	conversa com Renata		
58'00"	<i>pode sentar</i> <i>SEN:::TA</i>	continua conversando com Renata	mexe em uma figurinha com Amanda.	
58'04"	<i>rá-rá</i>	olha para trás e vê seu casaco		

Continua.

Tempo	Carlos	Wanda	Renata	Professora
58'06"	olha Wanda e morde a ponta da própria blusa	pega o casaco e coloca o capuz na cabeça da Renata		
58'17"	aproxima-se sorrindo de Wanda por trás e bate em sua cabeça <i>AH</i>	continua arrumando o capuz na cabeça da Renata		
58'20"	bate mais uma vez na cabeça de Wanda	olha para Carlos se encolhe	fala algo com Amanda (inaudível)	
58'23"	bate mais uma vez na cabeça de Wanda	começa a colocar o capuz de volta na cabeça		
58'25"	<i>COM-FU-BÁ</i>			
58'26"	bate a blusa na cabeça de Wanda			

Tabela 15 – Final.

Nessa interação entre as três crianças, os movimentos de Carlos (balançar a blusa, bater levemente na cabeça de Wanda com a blusa) pareceram a mim, no momento da filmagem, um convite a uma briga. Durante a filmagem, me perguntei em que momento Wanda iria revidar à provocação de Carlos (batendo de volta com a blusa ou chamando a professora)<sup>8</sup>. Para minha surpresa, Wanda sorri, vira-se em direção oposta à de Carlos, sorri novamente olhando para Carlos. Ela inclina-se para ele, mantendo o sorriso, ao que ele bate a blusa em sua cabeça, também sorrindo. Esse movimento repete-se três vezes. Durante mais dois minutos, ocorre o momento que denominei de aproximação, com as duas crianças balançando e batendo as duas blusas um no outro. A seguir, Wanda se afasta olhando os materiais que estavam na estante. Carlos faz uma nova tentativa de chamar Wanda para brincar, balançando a própria blusa e gritando: “*TÁ NA-MO-RAN-DO*”. Entretanto, dessa vez, Wanda não olha para ele e a brincadeira não se repete. Logo a seguir, a professora chama as crianças para ensinar o Jogo da Velha.

<sup>8</sup> Esse mesmo tipo de situação aconteceu com crianças de três anos de idade, na creche comunitária onde realizei a pesquisa de mestrado.

Essa interação é própria da cultura de pares daquele grupo: o corpo como linguagem, sendo sujeito e objeto de aprendizagem. No primeiro momento da interação, se Wanda tivesse levado a provocação de Carlos a sério, teria ocorrido um conflito entre as duas crianças e a professora teria sido chamada a intervir, tal como ocorreu no episódio entre Lúcio e Carlos relatado anteriormente. Como Wanda interpreta a provocação de Carlos como um convite ao brincar, ela sorri e as duas crianças se divertem com os movimentos corporais suaves de balançar e bater a blusa levemente um no outro.

Corsaro (1985; 1992; 2009) identificou esse modo de interação entre crianças dos Estados Unidos e da Itália como um tipo de rotina cultural denominado de “aproximação-evitação” (*approach-avoidance routine*, no original). Nessa rotina cultural, Corsaro identifica quatro fases: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. As crianças identificam algo ou alguém como um agente ameaçador e se aproximam desse agente, provocando-o. A seguir, evitam confrontar esse agente diretamente, correndo ou fugindo para uma base segura. As duas primeiras fases dessa rotina referem-se a um convite ao brincar, compondo um enredo em que papéis são definidos e encenados. As duas últimas fases são interpretadas como uma forma de contenção e controle do agente ameaçador. Corsaro salienta que as crianças mostram-se capazes coletivamente de iniciar, reciclar, aperfeiçoar e finalizar a rotina, assumindo o controle das interações entre si. Na rotina de aproximação-evitação, “as representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas” (CORSARO, 2009, p.34).

No caso da interação entre Carlos e Wanda, a brincadeira envolveu fases ligeiramente distintas: (i) a provocação, em que Carlos convoca Wanda como parceira da brincadeira; (ii) a aproximação, em que as duas crianças se envolvem em movimentos simultâneos de balançar suas blusas; (iii) o afastamento de Wanda, que se recusa a continuar brincando; e (iv) a nova provocação de Carlos, em uma tentativa de manter a interação entre eles. Essa interação, tendo em vista a questão de gênero, pode ser pensada também como um “flerte” entre as duas crianças. É o comentário que Renata faz: “*ah:: tá namorando*”. Ao mesmo tempo, Carlos recorre a essa expressão para tentar retomar a brincadeira com Wanda. Nesse sentido, as crianças estão reproduzindo e interpretando relações de gênero e de amizade no contexto social mais amplo.

É importante destacar que a interação entre Carlos e Wanda foi possível porque as crianças nessa turma tinham a liberdade de conversar e interagir enquanto a professora organizava materiais ou preparava alguma atividade. As crianças não foram solicitadas a ficar em silêncio, esperando quietas em seus lugares. Por outro lado, na turma de ensino fundamental, tal solicitação foi constante, o que restringiu o espaço interacional entre as crianças.

Assim, certa liberdade de movimento e de participação das crianças em diversos momentos do cotidiano institucional na escola de educação infantil era possível. No evento “Brincadeiras diferentes”, essa liberdade fica clara. Como já salientado, Lúcio não participou da primeira brincadeira, sentando-se na escada. Entretanto, ele participou da segunda brincadeira. Na última brincadeira no pátio, Cabra-cega, Lúcio e Bruno pegaram o livro sobre brincadeiras, que estava no chão do palco coberto (Figura 7), e o folhearam, conversando entre si ao invés de brincar com a turma. Eles apontaram as páginas do livro e olharam um para o outro<sup>9</sup>. Um minuto depois, Luiz e Wanda se juntaram a eles na leitura do livro por um momento. É possível escutar Bruno: “*acorda urso/ acorda urso*”, enquanto apontava uma página do livro. Suponho, então, que eles estavam procurando localizar as brincadeiras aprendidas nas páginas do livro. Ao escutar Bruno, Carlos parou de brincar e se aproximou do livro. A seguir, uma nova rodada da brincadeira Cabra-cega começou; Carlos e Wanda se afastaram do livro e começaram a brincar e Antônio se aproximou do grupo que lia. Paula, percebendo que as crianças estavam envolvidas com o livro, pediu que eles subissem no palco para continuar a leitura. Um minuto depois, já eram seis crianças ao redor do livro. É perceptível como este livro provocou interesse. Tal interesse relaciona-se com a possibilidade das crianças relacionarem o vivido com o escrito e identificarem no texto aquilo que já conheciam. Portanto, as crianças introduziram uma nova atividade, relacionada à leitura do livro, e a professora reconheceu como legítima a modificação proposta por elas. Essa abertura às iniciativas das crianças aconteceu em vários momentos.

Ao final da brincadeira, a professora Paula pediu que as crianças fizessem uma nova roda. A professora lembrou com as crianças as brincadeiras que fizeram e perguntou o que o grupo achou:

---

<sup>9</sup> Infelizmente, a maior parte da conversa entre eles está inaudível.

- Paula: *agora cada um vai falar/ quem quiser/ vai falar*
- Carlos: *legal*
- Paula: *por que/ Carlos/ cê/ achou legal?*
- Carlos: *((se inclina para a frente e se ajoelha))/ porque ((balança os ombros))/ porque/ ((passa a mão no chão))/ muito/ muito/ porque/ eu corri mui:::to*
- Paula: *você correu muito?/ que legal/ e você/ Bruno?/ das três/ qual você gostou mais?*
- Bruno: *((põe a mão no queixo))*
- Paula: *acorda senhor urso/ alerta 1 2 3/ ou:::/ cabra-cega?*
- Bruno: *acorda senhor urso*
- Paula: *é:::/ cê quer falar/ mais alguma coisa/ Bruno?*
- Gilberto: *((brinca com um pouco de água que está no chão))*
- Bruno: *((balança a cabeça negativamente))*
- Paula: *não?/ Gabriela/ e você?*
- Gabriela: *((balança a cabeça negativamente))*
- Paula: *não quer falar/ não?*
- Wanda: *eu gostei de todos*
- Paula: *Wanda/ você gostou de todos?/ por quê?*
- Wanda: *porque foi muito legal/ eu corri muito/*
- Paula: *é:::? ((olha para Gilberto))/ não está na hora disso/ você vai sentar aqui/ você tem que aprender a/ ouvir::: seus colegas/ não é para brincar com isso/ é:::/ tem alguém/ que NÃO/ gostou de alguma coisa?*
- Marcela: *eu/ eu gostei de todas*
- Carlos: *((balança o corpo))*
- Paula: *Carlos:::/ ((olhando para Carlos)) quando você/ falou/ as pessoas pararam e ouviram/((olha para Lúcio)) o:: Lúcio/ vo/você gostou de tudo?/ ou não?/*
- Lúcio: *gostei/ da acorda senhor urso*
- Paula: *acorda senhor urso?/ e você participou?*
- Lúcio: *((balança a cabeça afirmativamente))*
- Paula: *foi?/ e:::/ o que você NÃO/ gostou?/ ((olha para as crianças)) vamos ouvir o colega/ qual brincadeira/ você NÃO/ participou?/*
- Carlos: *nenhuma das duas*
- Paula: *qual brincadeira/ você não participou?/*
- Carlos: *acorda senhor urso*
- Lúcio: *eu participei de duas ((mostra dois dedos da mão))*
- Paula: *qual você participou?*
- Lúcio: *acorda senhor urso*
- Paula: *você participou/ do alerta 1 2 3?*
- Lúcio: *((balança a cabeça negativamente, de forma muito lenta))*
- Paula: *você participou/ do cabra-cega?*
- Lúcio: *((balança a cabeça negativamente, olhando para o chão))*
- Paula: *por que não?*
- Lúcio: *eu não gosto*
- Paula: *por que você/ não gosta?*
- Lúcio: *((balança as mãos, fechando os olhos))*
- Paula: *não sabe?/ você vai pensar/ o que você/ não gosta/ pra você/ me contar/*

- tá?/alguém mais?*  
Carlos: ((senta no meio da roda))  
Paula: *vai sentar lá/ alguém mais/ quer falar alguma coisa?*  
Júnia: ((levanta a mão))  
Paula: *fala Júnia*  
Jade: (inaudível)  
Gilberto: ((levanta a mão))  
Paula: *o Gilberto vai falar/ gente*  
Porteiro: ((aproximando-se da roda)) *vou abrir o portão*  
Professora: *especial/ JÁ:::? ((começa a se levantar))*  
Gilberto: *eu gostei de todas*  
Professora: *já abriu/ gente/ mas aqui/ sem correria*  
Crianças: ((levantam-se e andam atrás da professora))  
Lúcio: ((anda marchando e olhando para Bruno))

Durante a roda, Paula retomou com as crianças as brincadeiras, pedindo uma avaliação da atividade. Nessa roda, a avaliação recaiu sobre as brincadeiras; a leitura do livro e a participação das crianças nas rodas de explicação das brincadeiras não foram abordadas. Carlos hesitou no que me parece ser um momento de elaboração de seu pensamento. Ele está procurando responder à solicitação da professora. Finalmente, responde que gostou da brincadeira porque correu muito. Wanda também mencionou o movimento corporal como o motivo de ter gostado da atividade. Há, aqui, um contraste em relação ao que foi solicitado às crianças no ensino fundamental: ficar sentadas a maior parte do tempo, o que trouxe consequências para o processo de incorporação das crianças em um novo espaço.

Paula, ao voltar-se para Lúcio, procura explicitar para o grupo como foi sua participação durante o evento, insistindo em que ele produza uma resposta. Aqui, fica claro que a não-participação de Lúcio na atividade foi permitida, mas não era aquela esperada do grupo. Nos primeiros dias de Júnia, Jade, Ivana e Júlio na turma, essa expectativa da professora em relação ao grupo foi evidenciada. No caso específico de Júnia, seu primeiro dia foi caracterizado por uma participação baseada na sua observação do grupo e das atividades desenvolvidas, pois ela não se sentou na Roda com o grupo. No dia seguinte, Júnia novamente sentou-se em uma das mesas, não participando diretamente da roda, ao que a professora lhe diz: *“Hoje será o último dia que você vai ficar aí sentada”*.

A roda constituía-se, portanto, como uma rotina cultural da turma pesquisada, reafirmando o pertencimento dos membros ao grupo ao dar visibilidade às suas ações, falas,

relações de amizade e suas atividades ao longo dos dias. Assim, as quatro crianças que entraram naquela turma demoraram para se expressar durante esse momento específico.

Finalmente, menciono a surpresa da professora Paula ao ser lembrada pelo porteiro da escola que já estava na hora da saída. Essa reação da professora reafirma seu envolvimento com o desenvolvimento das atividades, tanto nas brincadeiras quanto nas rodas. De fato, Miriam pode dizer que gosta de brincar **com** Paula.

Baseando-me na descrição e análise desse dia, e também de acordo com os depoimentos dados em entrevista, o trabalho das professoras na Turma da Cachoeira centrava-se no desenvolvimento das habilidades de socialização das crianças, tais como autonomia, negociação de conflitos, ajuda mútua, construção da história do grupo e sua coesão. Finalizo a discussão desse dia na turma retomando as questões iniciais que apresentei: como as interações acontecem nesses momentos? Como os sujeitos se posicionam e são posicionados? Quais as possíveis consequências para a passagem para o ensino fundamental?

Ao mesmo tempo em que houve uma estruturação das atividades pelas professoras, foi possível às crianças participar de maneiras diferenciadas dentro de um conjunto de opções oferecido ao grupo. A socialização das crianças no ambiente dessa escola de educação infantil lhes permitiu coordenar as próprias vontades e desejos com as necessidades do grupo. Portanto, a possibilidade de recusar uma atividade trouxe para um primeiro plano a individualidade das crianças, posicionando-as, ao mesmo tempo, como alunas da turma de educação infantil. Nesse movimento, articulando o individual e o coletivo (GASKINS, MILLER e CORSARO, 1992), as crianças se constituíram como membros dessa turma. Os momentos da Roda deram visibilidade a essa forma de participação.

As duas características predominantes desse grupo (a Roda de conversa e a preponderância do brincar) estão presentes no discurso do campo da educação infantil, tanto em documentos oficiais quanto nas formações de professores propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Caberia perguntar: quais são as consequências de tais escolhas para as crianças dessa turma no momento em que estão (educação infantil), bem como para a passagem desses sujeitos para o ensino fundamental?

Uma discussão que indico aqui se refere ao discurso do brincar que aponta para sua preponderância na infância como linguagem e forma de apropriação da cultura. Pensando



com Foucault (1996), algumas perguntas se apresentam: o que esse discurso inclui e o que ele exclui? Sarah Mills nos esclarece:

[A verdade] é algo que as sociedades têm trabalhado muito para produzir, ao invés de ser algo que aparece de maneira transcendental. (...) Portanto, discursos não existem em um vácuo, mas estão em constante conflito com outros discursos e outras práticas sociais que os influenciam acerca de questões da verdade e da autoridade. (MILLS, 1997, pp.16 e 17. Tradução minha<sup>10</sup>).

Essa discussão é necessária por nos sugerir que a importância do brincar na educação infantil tem raízes históricas, não se restringindo ao contexto específico dessa sala de aula. A construção simbólica de um discurso educacional no qual o brincar é central na educação infantil tem tido grande aceitação por parte dos acadêmicos brasileiros. Baseando-se nos trabalhos de vários autores, como, por exemplo, Vygotsky (2002, 2002a), Benjamin (1984), Huizinga (1980), Brougère (1994), Piaget (1991), o brincar tem sido considerado por pesquisadores, gestores públicos e vários educadores como a principal linguagem que as crianças usam tanto para se apropriarem do mundo quanto para se expressarem. Tal discurso teve como grande mérito trazer as crianças e suas culturas para o centro da prática pedagógica da educação infantil. Da mesma maneira, o discurso do brincar desafiou a tradição assistencialista atribuída à educação infantil, bem como questionou o uso de atividades de coordenação motora nas práticas educativas desse nível de ensino, rejeitando o foco da educação infantil na preparação das crianças para o ensino fundamental.

Contudo, o discurso do brincar mal interpretado deixou em segundo plano o interesse das crianças pela língua escrita. A inclusão das crianças em nossa sociedade remete ao processo de letramento, com todas as implicações que isso acarreta. Tal discussão não pode estar ausente do campo da educação infantil, uma vez que o processo de escolarização de um número cada vez maior de crianças, de todas as classes sociais, começa aos quatro ou cinco anos. Não podemos esquecer as relações de poder que estão

---

<sup>10</sup> “[Truth] is something which societies have to work to produce, rather than something which appears in a transcendental way. (...) Thus, discourses do not exist in a vacuum but are in constant conflict with other discourses and other social practices which inform them over questions of truth and authority” (MILLS, 1997, pp.16 e 17).

implicadas no uso da linguagem escrita; é necessário, também, considerar o quadro amplo da educação básica brasileira. No campo da educação infantil, uma maior discussão acerca da alfabetização e do letramento acontece de maneira dicotômica, como bem observa Campos:

No campo da Educação Infantil, podemos observar duas posições extremas. De um lado, muitas pré-escolas forçam uma alfabetização a crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. De outro lado, prospera uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, que rejeita qualquer programação que inclua material escrito, entendida como escolarização precoce, privando as crianças mais pobres daquelas experiências de que não dispõem em seus ambientes familiares (CAMPOS, 2009, p.13).

A análise apresentada no próximo item busca contribuir com as discussões apontadas por algumas pesquisas, como as de Baptista (2008) e Corsino (2005), sobre o lugar da escrita na educação infantil. Corsino acuradamente demonstra as contraditórias concepções e práticas de letramento na educação infantil na cidade do Rio de Janeiro. Tais contradições referem-se à reconhecida importância de um trabalho com a língua escrita pelos gestores municipais e professoras, mas que, por vezes, revelam práticas de cópias do alfabeto ou trabalhos de coordenação motora com fins a uma suposta preparação para o ensino fundamental. Os dados de Corsino refletem uma realidade que não se restringe ao Rio de Janeiro, mas se relacionam com a história da educação infantil brasileira. Baptista (2008) defende a alfabetização como direito social, propondo um debate acerca do trabalho sistematizado com a língua escrita na educação infantil:

Se tomarmos como parâmetro o direito das crianças a uma educação de qualidade, considerando-se suas peculiaridades, capacidades, interesses, necessidades, seria adequado incorporar à prática pedagógica da educação infantil um trabalho sistemático com a linguagem escrita? Do ponto de vista do desenvolvimento infantil seria adequado sistematizar situações de aprendizagem com esse objetivo? Seria possível articular o trabalho com a língua escrita com uma perspectiva pedagogicamente comprometida com o direito da criança de viver plenamente sua infância? (BATISTA, 2008, pp.5-6).

Sem dúvida, essas são questões fundamentais para o campo da educação básica. Elas provocam um debate necessário para a formação inicial e continuada de professoras, e também para o campo das políticas educacionais.

### 3.4- Eventos de letramento na Turma da Cachoeira

O letramento, como já extensivamente discutido por vários autores, é mais do que a habilidade de ler e escrever (por exemplo, CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007; HEATH, 1983; SOARES, 1999; STREET, 2003). Ele é uma *prática social* implicando, portanto, na consideração das relações sociais e culturais que envolvem os sujeitos nos diversos usos dos símbolos gráficos (desenhos e palavras escritas). O contexto sócio-histórico em que a linguagem escrita está inserida entrelaça-se com os sentidos dos textos produzidos, bem como com as relações que os sujeitos estabelecem com esses textos e entre si. Na identificação dos eventos de letramento analisados nessa seção, baseio-me na definição de Heath. Segundo essa autora, eventos de letramento são “ocasiões nas quais a linguagem escrita é fundamental para a natureza das interações entre os participantes e para seus processos e estratégias interpretativos” (HEATH, 1982, p. 50. Tradução minha<sup>11</sup>).

Corsaro e Nelson argumentam que “enquanto a cultura adulta da qual uma criança pequena faz parte tem um papel fundamental no seu processo de tornar-se letrado, outras crianças e as culturas de pares nas quais as crianças participam são igualmente importantes tanto para o processo de letramento quanto para a socialização” (2003, p. 210-211. Tradução minha<sup>12</sup>). Nos eventos aqui analisados, a noção de cultura de pares é essencial, uma vez que evidencia a ação das crianças ao negociarem com as professoras o processo de aprendizagem. O interesse a respeito da linguagem escrita e suas atividades de letramento são interpretados como maneiras das crianças entenderem e se apropriarem da cultura na qual estão imersas.

O letramento é um fenômeno social definido localmente pela natureza da participação dos membros de uma sala de aula (CASTANHEIRA et al, 2007). O processo de tornar-se um membro da sala de aula, assim como um membro da cultura de pares, influencia as maneiras como as crianças compreendem o que é o letramento e como elas aprendem a ler e a escrever. Kress (1997) salienta que as crianças constroem significados

<sup>11</sup> “...occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies” (HEATH, 1982, p. 50).

<sup>12</sup> “...while the adult culture that a young child is a part of play a major role in the process of becoming literate, other children and the peer culture that young children participate in are equally important to both the literacy process and to socialization” (CORSARO e NELSON, 2003, pp. 210-211).

usando múltiplas formas (visual, gestual, etc.) em várias dimensões. Ao se apropriarem de uma nova forma de comunicação, a linguagem escrita, as crianças recorrem a todos os recursos disponíveis.

O que conta como letramento varia em diferentes grupos sociais, contextos educacionais e salas de aula. Práticas locais influenciam como as oportunidades de letramento são disponibilizadas às crianças na educação infantil e no ensino fundamental. Todavia, o contexto amplo das políticas educacionais igualmente impacta os possíveis usos da escrita e da leitura nas salas de aula. Assim, as interações entre os sujeitos no contexto local são negociadas em relação a contextos globais. Nesse sentido, Street afirma que “os resultados dos encontros local-global acerca do letramento são sempre um novo híbrido, ao invés de uma versão única de um ou outro” (2003, p.80. Tradução minha<sup>13</sup>). A pergunta que se apresenta, então, relaciona-se a esse *novo híbrido* no contexto específico dessa sala de aula. Assim, examinamos como o letramento estava presente nessa turma, fosse esse promovido pelas professoras ou demandado pelas crianças. Apresento, na próxima página, a Tabela 16, que contém uma taxonomia da presença da escrita nessa sala de aula. A primeira coluna apresenta os suportes de localização dos textos escritos. A segunda traz uma classificação dos gêneros desses textos. A terceira e a quarta colunas indicam, respectivamente, os produtores e os destinatários desses textos.

---

<sup>13</sup> “The results of local-global encounters around literacy is always a new hybrid rather than a single essentialized version of either” (STREET, 2003, p. 80).

Tabela 16: Taxonomia da presença da escrita na sala de aula da educação infantil

Suportes de localização	Gêneros de textos	Produtores dos textos	Destinatários da escrita
Livros	Histórias; Poesias; Receitas;	Diversos autores	Professora Crianças
Folhas avulsas	Para casa; Nomeação de desenhos;  Nomes próprios; Garatujas; Desenhos;	Professora  Crianças	Famílias Crianças Famílias Crianças Professora Pesquisadora
Cadernos	Relatórios; Fotos; Atividades Nomeação de desenhos  Nomes próprios e das atividades; Desenhos;  Notas de campo;	Professora  Crianças  Pesquisadora	Famílias Crianças  Professora Famílias  Pesquisadora
Agendas	Bilhetes; Recados; Convites;  Recados	Professora  Famílias	Famílias  Professora
Grandes folhas de papel pardo	Listas de nomes, das atividades realizadas ou futuras, de personagens de histórias contadas; Convites para outras turmas; Avaliação de atividades; Registros sobre o projeto “O corpo”;	Professora	Crianças Professora
Paredes	Alfabeto; Calendário; Recortes de jornal; Desenhos; Pinturas;  Nomes próprios; Desenhos; Pinturas	Professora  Crianças	Crianças  Crianças Professora
Quadro de giz	Palavras relacionadas às atividades realizadas;  Nomes próprios; Garatujas;	Professora  Crianças	Crianças  Crianças Professora
Porta do armário	Nomes e fotos das crianças	Professora	Crianças
Objetos variados	Nomes nas mochilas Etiquetas em caixas de materiais	Professora	Famílias Crianças Professora Crianças
Jogos	Instruções de jogos nas caixas; Desenhos;	Professora/outros	Professora Crianças

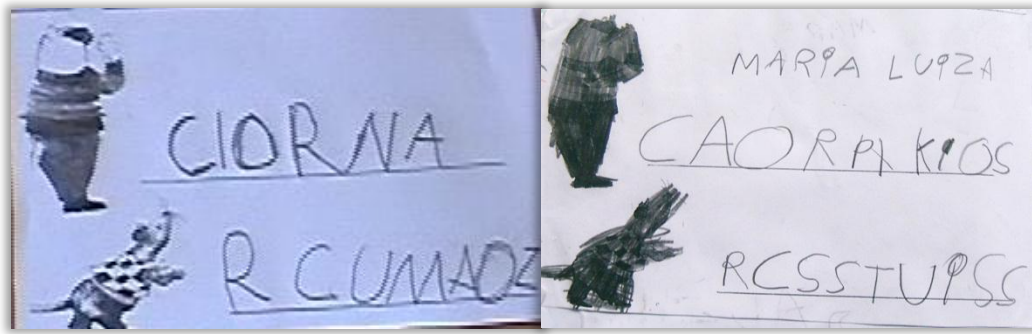
A Tabela 16 possibilita ver que a escrita estava presente na sala de aula em diversos suportes e gêneros textuais e que diferentes participantes eram produtores ou destinatários de textos escritos. Como se pode ver pela análise das duas últimas colunas da Tabela 16, a principal autora da sala de aula era a professora, sendo que as crianças foram posicionadas como principais destinatárias da sua escrita.

Embora o trabalho educativo desenvolvido pelas professoras e pela instituição enfatizasse o brincar, Paula criou um ambiente com grande presença da escrita, além de entregar atividades escritas para serem feitas em casa pelas crianças, três a quatro vezes por semana. Tais atividades eram baseadas, principalmente, nos acontecimentos da sala de aula (excursões, jogos e histórias). Outras atividades em folhas avulsas foram realizadas em sala de aula, sendo coladas no caderno das crianças. Durante o ano, foram sessenta e três atividades em sala, o que representou uma atividade a cada três dias de aula. Dessas atividades, vinte e nove relacionaram-se a projetos de ciências, jogos de matemática ou desenhos e trinta e quatro atividades relacionaram-se à escrita.

Os projetos de letramento desenvolvidos na turma basearam-se principalmente em histórias lidas ou contadas por Paula. A professora ou as crianças regularmente propunham “fazer um teatro” após a história. Quatro dessas histórias foram encenadas para as famílias durante o ano. Esse foi o caso da história “Dona Baratinha” (Figura 14). Depois da leitura, Paula escreveu no quadro a primeira letra do nome de cada personagem da história e pediu que as crianças escrevessem o resto “do seu jeito”. A Figura 15, na página seguinte, mostra as tentativas de Amanda e Marcela para escrever carneiro e rato.



**Figura 14: Apresentação da história “Dona Baratinha”**



**Figura 15: Amanda e Marcela tentam escrever carneiro e rato (12/09/08).**

Amanda e Marcela, como seus colegas, estavam muito interessadas na atividade. As crianças tinham, como sempre, permissão para conversar e ajudar os colegas. Paula ajudou as crianças a colar suas atividades nos cadernos individuais, elogiando-as. A professora, como em outras ocasiões, não fez nenhum comentário específico sobre as tentativas de escrita das crianças. Por um lado, com essa forma de trabalho, as crianças não foram pressionadas a produzir uma resposta correta, o que proporcionou um ambiente tranquilo em que experimentar com a escrita era permitido. Por outro lado, as crianças não tiveram muitas oportunidades de refletir de maneira mais sistematizada sobre alguns aspectos do sistema alfabético, como os sons das letras e das sílabas, nem foram desafiadas em relação às hipóteses que construíram em relação à linguagem escrita.

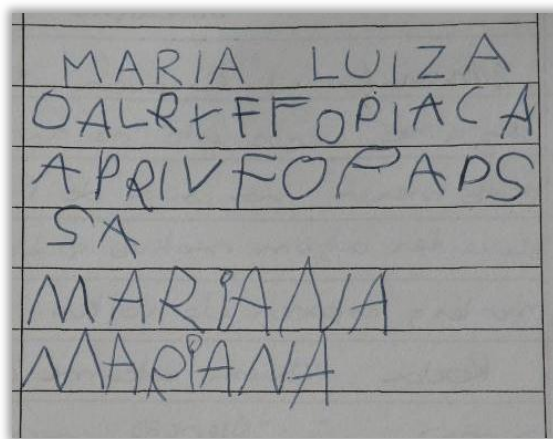
Na próxima seção, examino como as crianças respondiam e participavam desse ambiente letrado. Para isso, analiso alguns eventos de letramento, em que as crianças manifestaram o interesse pela aprendizagem da língua escrita, se engajando em sua produção espontaneamente. Esse aspecto se destacou nas observações diárias realizadas nessa turma.

### **3.4.1- A relação das crianças com a linguagem escrita**

Como pôde ser observado, as crianças pesquisadas engajavam-se ativamente com as diversas atividades propostas pelas professoras. Entretanto, a convivência diária com elas igualmente indicou um grande interesse pelo uso e reflexão sobre a escrita. Ao iniciar a observação participante, não poderia antecipar como as crianças responderiam à minha

presença como pesquisadora em sala de aula. Para minha surpresa, essa resposta aconteceu por meio da solicitação de que as deixasse escrever em meu Diário de Campo.

A aproximação com as crianças da turma pesquisada aconteceu aos poucos, como já mencionei anteriormente. Logo no primeiro dia em que observei a turma, Gilberto se aproximou de mim e pediu para desenhar em meu caderno, o que permiti. Porém, a esse primeiro contato, seguiu-se um período de afastamento relativo do grupo. Nos primeiros dias, várias crianças não me olhavam ou ignoravam algumas perguntas que lhes dirigia. Outras, por outro lado, já pediam para escrever em meu Diário de Campo. A primeira escrita no meu caderno aconteceu em 7/05/08, terceiro dia de observação na turma, no momento em que o grupo estava no Cantinho da Fantasia. Marcela e Miriam se aproximaram de mim, pedindo para escrever no meu caderno (Figura 16).



**Figura 16: Primeira escrita no Diário de Campo.**

Perguntei a Marcela o que escreveu, ao que ela respondeu: *“princesa fica no castelo dormindo, esperando o príncipe”*<sup>14</sup>. É interessante notar que a escrita da criança fez registro e deu continuidade às ações e falas presentes no Cantinho da Fantasia, remetendo às brincadeiras recorrentes nesse espaço. A seguir, Miriam escreveu seu nome duas vezes. Pouco tempo depois, Paula chamou as crianças para guardar os brinquedos.

<sup>14</sup> Sem dúvida, há uma questão de gênero que poderia ser analisada a partir dessa fala: a princesa que espera o príncipe. Miriam e Marcela frequentemente se fantasiaram de princesas enquanto estavam no Cantinho da Fantasia. Porém, tal análise foge aos objetivos imediatos desse texto.



Entendo que o Diário de Campo chamou a atenção do grupo, desde os primeiros dias, em função do interesse das crianças pela escrita e pelo suporte material dessa escrita. Eu levava o Diário de Campo para todos os lugares, fazendo anotações o tempo todo. Em vários momentos, as crianças perguntavam o que eu escrevia e por quê. Sempre respondia que anotava o que elas estavam fazendo para eu não me esquecer depois. Às vezes, lia minhas anotações para elas. Assim, penso que não escapava às crianças a importância que a escrita tinha *para mim*. Aos poucos, eu percebi a importância que a escrita tinha *para as crianças*. O primeiro evento em que me dei conta desse fato de maneira mais contundente aconteceu no dia 13/08/08. Tal evento, “*Amanda escrevendo na Oficina de Artes*”, será analisado a seguir.

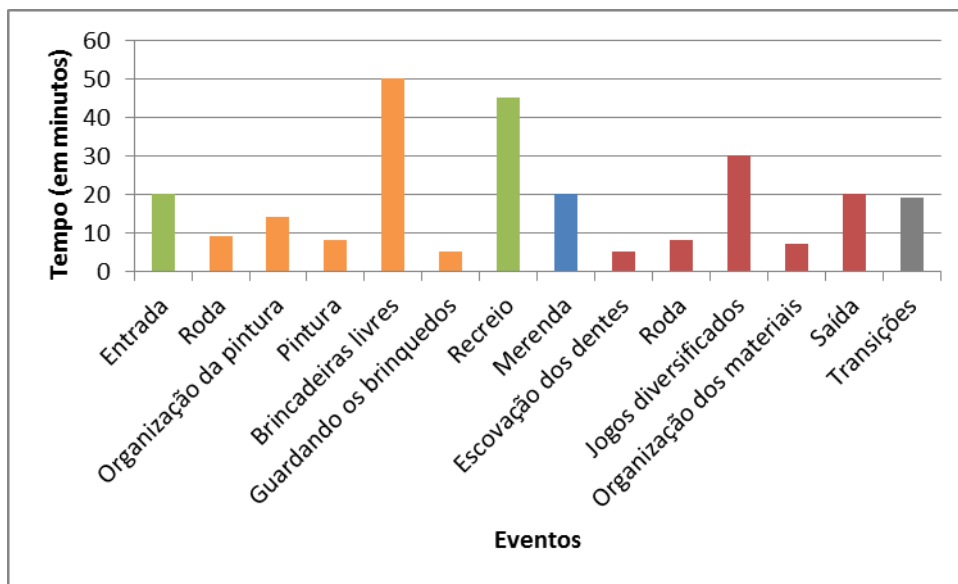
#### **3.4.2- “Deixa eu escrever no seu caderno?”**

É necessário situar um evento específico no curso dos outros eventos que ocorreram no mesmo dia, bem como na história do grupo ao longo do ano. Portanto, com a Tabela 17, apresento os eventos do dia 13/08/08, uma segunda-feira, que teve a presença de 15 crianças. A primeira coluna da tabela exibe os espaços ocupados pela turma, a segunda registra os eventos do dia e a sua duração e a terceira registra os movimentos de Amanda. Ela constituiu o elemento pivô ou *tracer unit* (CASTANHEIRA, 2004) dessa análise. Ou seja, ao acompanhar os seus passos e observar como ela se posicionava em relação ao que acontecia a sua volta, foi possível conhecer o interesse e a natureza da participação das crianças no ambiente e atividades organizadas pelas professoras e na interação com seus pares e materiais disponibilizados. Logo após a tabela, apresento os Gráficos 9 e 10, com os usos do tempos e dos espaços do dia analisado.

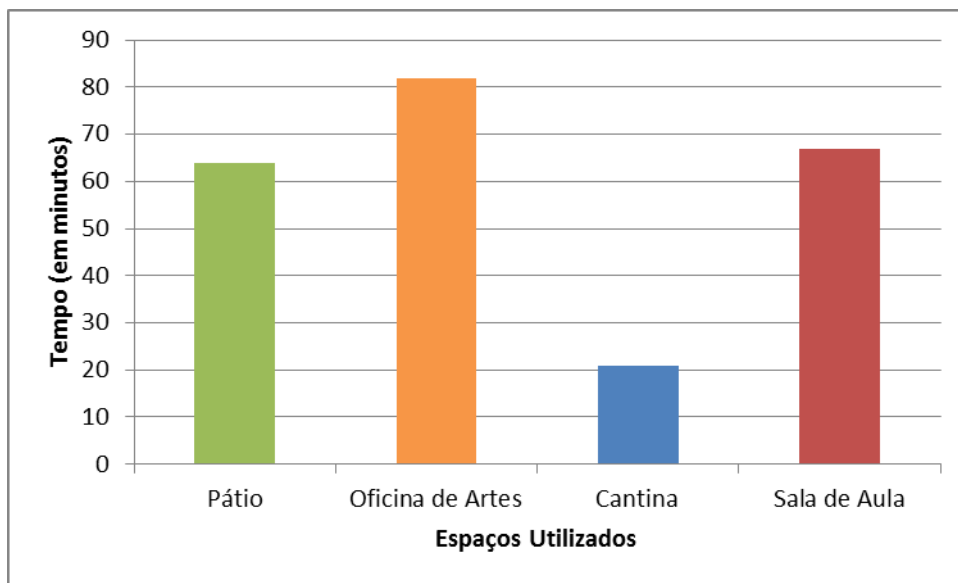
Tabela 17 – Mapa de eventos - 13/08/08

<b>Espaço</b>	<b>Eventos/Duração</b>	<b>Participação de Amanda</b>
Pátio	Roda com todas as crianças da escola (25 min.)	Amanda pede para escrever no diário de campo. Ela dança e canta com todas as crianças.
Oficina de Artes	Roda de conversa com crianças da turma (9 min.)	A professora Júlia conversa sobre as aulas anteriores, elogiando os trabalhos da turma. Ela explica a atividade de pintura a ser realizada.
	Organização da Pintura (8 min.)	Amanda e as outras crianças ajudam a professora.
	Pintura (8 min.)	Amanda e Antônio comparam seus nomes escritos nas folhas de pintura.
	Brincadeiras livres (38 min.)	Amanda escreve no diário de campo, enquanto as outras crianças brincam.
	Guardando os brinquedos (5 min.)	Amanda pinta e ajuda a professora. Isadora tenta escrever o próprio nome em letra cursiva no diário de campo.
Pátio	Recreio (35 min.)	Amanda brinca com as outras crianças.
Cantina	Merenda (30 min.)	Amanda merenda com sua turma
Banheiro	Escovando dentes (6 min.)	As crianças escovam os dentes, enquanto conversam e brincam.
Sala de Aula	Roda de conversa (8 min.)	A professora Paula lê uma história e explica que as crianças irão jogar alguns jogos. Todas as crianças escutam atentamente.
	Jogos diversificados (30 min.)	Amanda, Isadora, Marcela e Gabriela jogam o jogo da força com a professora. As outras crianças brincam com jogos matemáticos.
	Organização dos Materiais (10 min.)	A professora Paula pede ajuda da turma para guardar os materiais.
	Saída (22 min.)	A professora Paula coloca um CD que Marcela trouxe. Amanda dança com Marcela. Familiares entram na sala, conversam com a professora e pegam as crianças. Amanda vai embora com sua irmã mais velha.
	Transições entre os eventos (26 min.)	As crianças têm permissão para caminhar sem filas, conversando entre si.

**Gráfico 9: Uso e distribuição do tempo – 13/08/08**



**Gráfico 10: Espaços utilizados – 13/08/08**



A análise da Tabela 17 e dos Gráficos 9 e 10 permite afirmar que 19,2% do tempo total foi utilizado em três rodas de conversa (no momento de entrada, na Oficina de Artes e na sala de aula) e que 41,1% do tempo total foi destinado às brincadeiras, com ou sem a interferência direta das professoras (na Oficina de Artes, no recreio e na sala de aula), seguindo o padrão do uso do tempo nessa turma. As crianças tiveram acesso a diferentes atividades, demonstrando interesse em participar de todas elas.

Como pôde ser observado, tanto Paula quanto Júlia situaram as atividades propostas em relação a atividades anteriores, construindo uma história do grupo com as crianças. Elas incentivaram uma participação ativa das crianças nas rotinas da turma, contribuindo com sugestões e sendo responsáveis pela organização dos espaços da escola. Amanda afirmou-se como membro da turma através de sua participação nas atividades daquela sala de aula. Ao mesmo tempo, ela expressou seu interesse em relação à língua escrita, criando e aproveitando as oportunidades disponíveis para se apropriar dessa linguagem: comparou seu nome com o de Antônio, escreveu no diário de campo da pesquisadora, escutou atentamente a história e jogou Forca com suas colegas e professora. As outras crianças também demonstraram interesse pela linguagem escrita: Isadora, ao tentar escrever seu nome em letra cursiva no diário de campo; outras meninas jogando Forca; todo o grupo, ao participar atentamente da leitura da história.

Fiz uma representação dos eventos na Oficina de Artes na Figura 17, a partir da seleção de alguns quadros da filmagem do dia. Em uma linha do tempo, coloquei a marcação dos minutos, ligando-os através de linhas aos quadros do vídeo. Nos dois planos superiores da figura, linhas 1 e 2, sigo os movimentos de Amanda ao escrever. Nos planos inferiores, linhas 3 e 4, apresento o movimento do grupo.

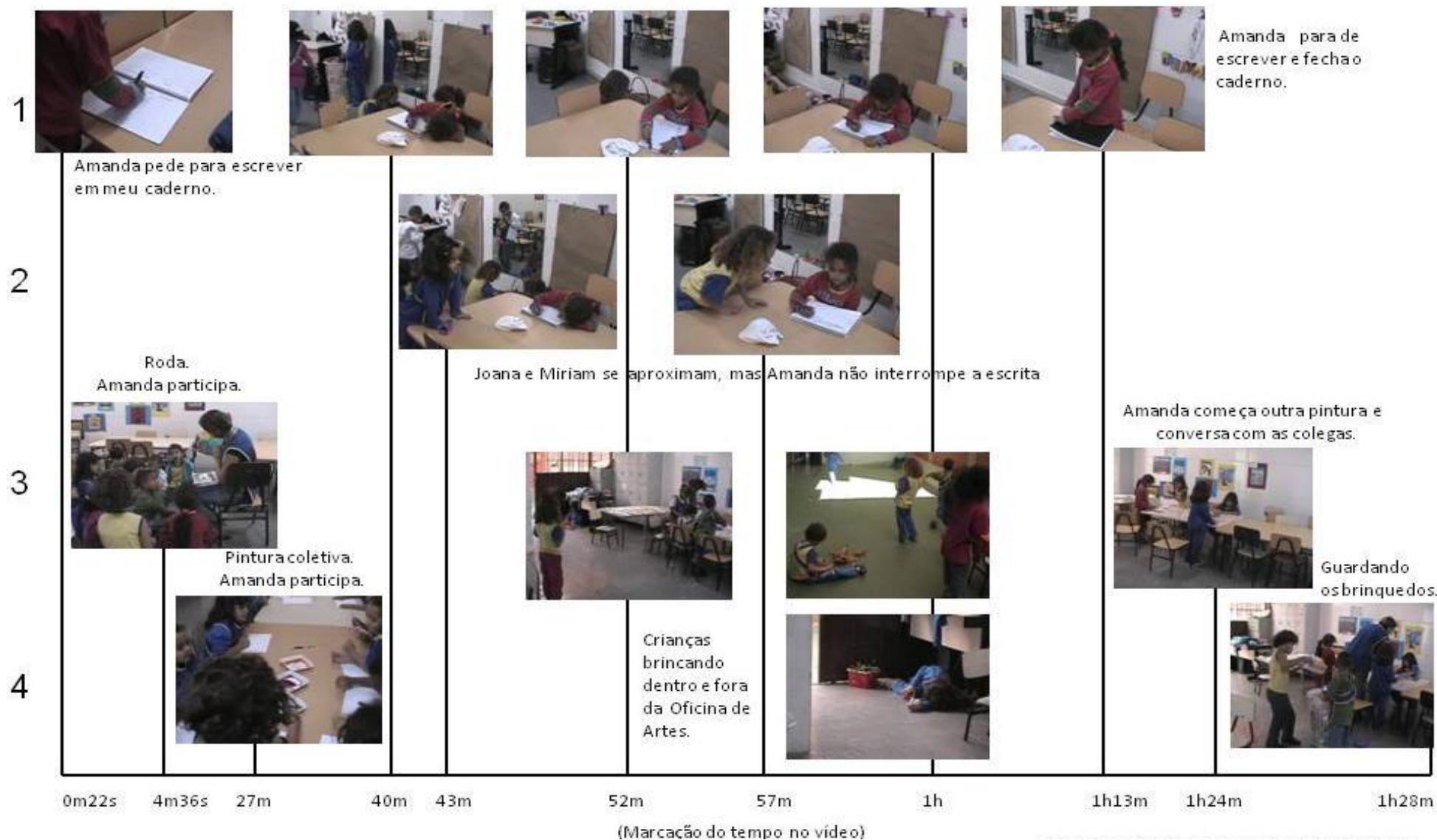


Figura 17: Amanda escrevendo na Oficina de Artes.

Logo no início da aula de artes, Amanda me pediu: “*Deixa eu escrever no seu caderno?*”, antes que Júlia chamasse a turma para a roda de conversa. Nesse momento inicial, ela registrou algumas das letras que estão na primeira linha do caderno de campo (Figura 18). O restante do registro feito por ela foi feito depois da pintura, quando o grupo teve permissão para brincar dentro e fora da Oficina de Artes (Linhas 3 e 4, Figura 17). Nesse momento, Amanda solicita novamente permissão para escrever e fica absolutamente absorta nessa atividade por trinta e três minutos. À sua volta havia o barulho das brincadeiras e conversas de seus colegas, contudo Amanda não olhou nem conversou com as duas meninas que se aproximaram dela (Linha 2, Figura 17). Experimentar com a escrita foi uma das oportunidades que Amanda teve para expressar seu interesse por seus usos e significados.

HORA	DESCRIÇÃO	SUJEITOS LOCAL
	MAREBEGTPOUDS HOC	
	TONVREITGSHTEIUH	
	CAVPINOXYVCLJTHA 20	
	NAVROUXOSLCAINEI	
	MPIAUXAGUINAVUTE	
	AJAMEJIEJYEIAA	
	NAFAEHA NHA VIMEF	
	NAEMAEHMAABR NAMP	
	NAMBEIEMAEANRR	

**Figura 18: Escrita da Amanda. A forma oval indica seu nome.**

Amanda investiu uma energia considerável nessa escrita. Ela escreveu organizadamente da esquerda para a direita, dentro das margens e seguindo as linhas

horizontais da página. Ela desenhou uma linha vertical, no que parece ser uma tentativa de criar uma coluna como as que aparecem no diário de campo. De acordo com Kress (1997), um dos primeiros elementos que a criança precisa aprender a controlar ao aprender a escrever relaciona-se com a forma e a disposição do texto na página. Esse é um dos aspectos convencionais da escrita que Amanda deu mostra de estar observando e exercitando. Ela igualmente demonstrou conhecimento sobre o sistema alfabético, usando vinte e duas das letras existentes em nosso alfabeto. Em sua escrita, algumas letras aparecem sempre na posição correta (A, B, D, H, I, J, O, S, T e X) e outras aparecem tanto na posição correta quanto invertidas (C, E, F, G, L, N, P, R, U, V e Y). Ela utiliza apenas letras maiúsculas, forma usada pelas professoras. Amanda estava ciente do princípio de repetição das letras em palavras e textos: a letra 'A', primeira letra do seu nome, repete-se vinte e cinco vezes, seguida da vogal 'E', repetida dezesseis vezes. Na segunda linha, ela passa a caneta repetidas vezes sobre algumas letras e, na sexta, Amanda escreve o próprio nome. Seu envolvimento nessa atividade surpreende pela sua intensidade e duração, expressando os conhecimentos adquiridos por Amanda sobre a escrita até aquele momento. Após a finalização da escrita, perguntei a Amanda o que ela havia escrito. Obtive como resposta um lindo sorriso.

Assim como Amanda, no dia a dia da sala de aula, outras crianças engajavam-se em atividades exploratórias da escrita sem demanda explícita da professora. Durante os momentos de brincadeiras livres, elas constantemente escreviam em pequenos pedaços de papel, dobrando-os em forma de envelopes com o objetivo de fazer cartas para a professora Paula, para os colegas e para seus familiares. Essas cartas incluíam letras, garatuja, desenhos e colagens de diferentes formas, em uma criação de duas e três dimensões. Suas tentativas de apropriação dos usos sociais da escrita incluíam, portanto, um movimento de recriação individual e coletiva, no interior da cultura de pares, dos aspectos formais deste tipo de produção. Além disso, as crianças rotineiramente experimentavam escrever os próprios nomes e os dos colegas, como no evento a seguir:

Após uma pintura na oficina de artes, há o momento de brincadeiras livres. Duas meninas escrevem no quadro de giz que fica do lado de fora da sala. Marcela escreve o nome de um colega, "CARLOS", e pede que Miriam adivinhe qual nome ela escreveu. Miriam olha para o nome, mas não responde. Marcela chama Bruno, que responde corretamente. Marcela sorri, balançando a cabeça afirmativamente. Bruno se afasta. Miriam escreve

“TADE” e Marcela rapidamente lê “Tadeu”. Marcela chama Bruno novamente, que diz: “É Amanda”. Marcela balança a cabeça negativamente e diz: “Não. É Carlos e Tadeu.” Bruno volta a brincar com Lúcio. Miriam apaga os dois nomes. Antônio se aproxima do quadro e escreve o próprio nome corretamente. Miriam tenta apagá-lo, ao que Antônio diz: “Não apaga o meu.” Marcela escreve novamente “CARLOS” e “TÁDE”. Ela olha para o quadro por alguns segundos, apaga o acento agudo e pergunta a Miriam: “Tá certo, não tá?” Miriam balança a cabeça afirmativamente. Marcela escreve “MA”, apaga as letras e se dirige a Miriam: “Vamos fazer maior?” Ela, logo a seguir, escreve “CARLOS”. Antônio apaga a escrita da colega. Marcela diz: “Eu não apaguei o seu.” Ela escreve novamente e Antônio apaga. Marcela escreve mais uma vez, falando: “Não apaga, tá?” Antônio apaga e olha para ela. Miriam pede ajuda da professora, que pede para Antônio parar. Marcela escreve o próprio nome corretamente e conta o número de letras. Iris se aproxima do quadro e escreve “C”. Miriam apaga a escrita de Iris, que grita: “Para!” Iris desenha seis círculos pequenos e os apaga. Marcela escreve “CARLOS” ao lado do seu nome, circulando-os. Iris escreve “IARIA” e, logo abaixo, escreve “RARIA”, apagando rapidamente. Renata se aproxima, desenhando um pequeno balão com garatujas, como os balões das histórias em quadrinhos. As crianças continuam escrevendo e apagando nomes, letras e números por mais algum tempo. (Anotações do Diário de Campo<sup>15</sup>. Duração do evento: 20 minutos. 4/08/08).

Esse evento constitui uma situação exemplar do que Heath (1982) definiu como eventos de letramento, ou seja, a escrita constituiu-se como um elemento central na interação entre as crianças. Nesse evento, as crianças não estavam escrevendo aleatoriamente. Os nomes próprios constituem uma importante característica da identidade dos sujeitos e, nesse momento, a escrita mediou processos de construção da identidade das crianças, a construção de uma “identidade letrada”, bem como os laços de amizade entre Marcela e Miriam e as relações de “disputa” entre elas e Antônio. As duas meninas escreveram nomes de meninos a quem elas se referiam como “namorados”, apesar de Tadeu ter frequentado a escola por apenas dois meses no início do ano e Carlos brincar com elas em raras ocasiões. Marcela e Miriam fortaleceram os laços de amizade entre si, ao reafirmar um ponto em comum entre elas: os relacionamentos imaginários com os dois meninos, reafirmando a construção de uma identidade feminina.

As interações entre as crianças tornaram-se importantes fontes de informação para a aprendizagem de Marcela, mesmo que em alguns momentos seus colegas se mostrassem menos capazes que ela. Tal foi o caso de Miriam e Bruno que, ao não reconhecerem os

---

<sup>15</sup> Infelizmente, a bateria da filmadora acabou no início desse evento. Anotei as falas das crianças e o que elas foram escrevendo no quadro em meu Diário de Campo.



nomes dos colegas, provocaram reflexões em Marcela, por exemplo em relação ao acento agudo. Marcela se apoiou na cultura de pares e expandiu seu conhecimento, criando o que Vygotsky (2002) conceituou como zona de desenvolvimento proximal. Outra característica da interação de Marcela com seus pares foi seu esforço em assumir o papel de professora, escolhendo como suporte da escrita o quadro e, especialmente, perguntando e avaliando as respostas de Bruno.

Apagar o que o colega escreveu transformou-se em um conflito entre as crianças. Miriam tentou apagar o que Antônio escreveu e então ele apaga a escrita de Marcela três vezes. Marcela tentou negociar com ele, tentando manter o espaço de brincadeira/escrita, afirmando que não havia apagado o nome de Antônio. Fica implícito em sua fala que se ela o tivesse feito, ele teria o direito de apagar a sua escrita. Essas negociações eram comuns entre as crianças dessa turma, sendo uma marcante característica da sua cultura de pares. Entretanto, como Antônio continuou apagando os nomes escritos, Miriam recorre à professora.

Embora o trabalho desenvolvido pelas professoras não enfatizassem o estudo da correspondência entre letras e sons, esse aspecto era trazido à atenção das crianças em várias ocasiões (Jogo de Força, identificação dos nomes durante a chamada, por exemplo). Nos momentos de brincadeiras com a escrita, as crianças demonstraram que já estavam cientes que a escrita representaria a “fala”, buscando, assim, atender às próprias demandas e curiosidades. As crianças demonstraram, com suas ações, a importância que o letramento tinha para seu grupo, integrando o brincar e a escrita, conectando as culturas de pares e a cultura escolar (BARBOSA, 2007; WOHLWEND, 2007).

Na próxima seção, apresento outro evento de letramento, em que Marcela faz uma tentativa de escrever o próprio nome em letra cursiva.

### **3.4.3- Letra cursiva?!**

Hoje é 25/08/08, uma segunda-feira e, como sempre, o primeiro horário é com a professora de artes, Júlia. As crianças participam da entrada, cantando músicas. Elas sobem para a sala, onde guardam agendas e cadernos em cima da mesa da professora. O ambiente está tranquilo, as crianças conversam entre si, caminham pelo corredor. Marcela mostra

para Júlia e para Miriam um pica-pau de pelúcia que ganhou no restaurante *Habibs* durante o fim de semana. Rafael comenta com Gilberto, balançando os ombros: “*Tô nem aí. Vou amanhã no Habibs e vou ganhar um.*”<sup>16</sup> Júlia e as crianças se dirigem para a sala de artes.

Às 7:40, Júlia sentou-se com as crianças no chão para a Roda de Conversa que caracterizava todo início de suas aulas. Ela mostrou recortes de jornal sobre a seleção de vôlei feminino, que havia ganhado a medalha de ouro nos Jogos Olímpicos de Pequim no dia anterior. Percebe-se, aqui, como a leitura foi contextualizada pela professora. Marcela e Miriam brincavam com o pica-pau e conversavam entre si. Ao perceber a dispersão das crianças, Júlia guardou o pica-pau em cima da mesa. A seguir, mostrou para as crianças uma revista e conversou com as crianças sobre o artista plástico J. B. Lazzarini, explorando as cores usadas por esse artista em suas obras. Júlia lia os nomes das obras de Lazzarini e, aparentemente sem serem solicitadas, as crianças repetiam esses nomes. Lúcio comenta: “*Júlia, eu achei muito bonito.*” Algumas crianças se aproximaram para ver a revista que Júlia estava mostrando. Outras conversavam entre si. Wanda brincava com um pano preto que estava no chão. Gradativamente, o barulho das crianças conversando aumentou, parecendo indicar uma dispersão do grupo. Júlia explicou que as crianças iriam fazer um desenho com canetão e que, após o desenho ficar pronto, elas iriam pintá-lo com guache.

Às 7:54, as crianças se sentam nas mesas e Júlia entrega os papéis e os canetões. Como sempre, Júlia colocou uma música para as crianças escutarem enquanto desenhavam. Nesse dia, o CD escolhido foi o da artista Cecília Cavaleri. As crianças se envolveram com a ação de desenhar, conversando entre si e mostrando seus desenhos umas para as outras. Enquanto isso, Júlia preparava a tinta.




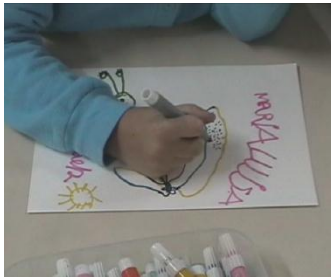
Marcela desenhava uma menina, colorindo seu vestido com o próprio canetão amarelo. Ao lado do desenho escreve seu nome de cor de rosa. Ela utiliza apenas letras maiúsculas e tenta emendá-las. A seguir, como objetivo de explicitar a escrita feita por Marcela, apresento duas sequências interacionais em duas tabelas distintas, 18 e 19. A primeira coluna de cada tabela numera as unidades de mensagem das falas dos sujeitos (GUMPERZ, 1982), cada uma delas transcrita em linhas diferentes. A segunda coluna refere-

---

<sup>16</sup> Os comentários das crianças acerca da ida ao restaurante *Habibs* explicitam as diferenças sociais entre elas. Rafael e Gilberto moram em uma vila empobrecida próxima à escola, enquanto que Marcela e Miriam moram no bairro de classe média no qual está localizada a escola. Na escola de educação infantil, entretanto, tais diferenças foram menos visíveis do que na escola de ensino fundamental. Retomarei essa discussão no próximo capítulo.

se à marcação do tempo no vídeo. A seguir, há as colunas referentes às falas de cada sujeito, sendo que as falas do sujeito que inicia a interação aparece em primeiro lugar, e finalmente a coluna das ações que cada sujeito realiza. Na última coluna, estão os quadros retirados do vídeo. Apresento, logo abaixo, a Tabela 18.

**Tabela 18: Sequência Interacional I - O que é o diferente?**

Linhas	Tempo	Marcela	Professora	Ações	Quadros do filme
1 2 3	26min18s	<i>tia olha o diferen::nte</i>		A professora anda ao redor da mesa, olhando os desenhos e conversando com as crianças.	
4 5 6 7 8 9 10 11	26min22s		<i>isso mas eu falei o quê? que a gente que a gente iria pintar com a tinta</i>	Júlia mostra o vestido da menina colorido de amarelo, enquanto que Marcela mostra seu nome. 	
12 13 14 15 16 17 18	26min28s		<i>não foi isso que a Júlia falou? pintar com a tinta vou preparar a tinta</i>	Marcela passa o dedo rapidamente pelo vestido e balança a cabeça afirmativamente. Ela bate a folha na mesa e olha para o desenho de Miriam.	
	26min47s			Marcela continua seu desenho.	

Essa sequência dá visibilidade a uma situação de mal-entendido que não foi explicitada entre os sujeitos: Marcela está falando sobre seu nome, enquanto que a professora fala sobre a técnica de arte. De uma maneira apressada, poderíamos dizer que Júlia não escutou o que Marcela estava querendo dizer. Esta provavelmente seria a minha interpretação, se eu fosse me basear apenas nas notas do Diário de campo:

Júlia anda ao redor da mesa olhando os desenhos das crianças. Marcela chama a professora para mostrar seu desenho. Júlia se aproxima e comenta que não era para Marcela ter colorido seu desenho com canetão (Anotações do Diário de Campo. 25/08/08).

Entretanto, após organizar a transcrição, alguns aspectos que me passaram despercebidos em uma primeira aproximação emergiram. É importante pontuar o fato de que filmar o cotidiano observado propicia um contraste com as anotações do Diário de Campo, e em outros momentos, uma complementação. Inicialmente, gostaria de destacar o interesse demonstrado pela professora em interagir com Marcela. Quando é chamada pela criança, ela prontamente se aproxima e inclina-se para conversar (quatro segundos foi o tempo entre ser chamada pela criança e responder), sendo que seu tom de voz é suave. Não foi perceptível nenhuma alteração na entonação ou gestos abruptos que pudessem indicar impaciência com o colorido do desenho<sup>17</sup>.

Outro aspecto que essa sequência evidencia é o fato de Júlia e Marcela estarem posicionadas de maneiras distintas no discurso da sala de aula e, conseqüentemente, em relação à atividade proposta. Como enfatiza Gumperz, “ao sinalizar uma atividade de fala, o falante também sinaliza as pressuposições sociais em termos das quais uma mensagem deve ser interpretada.” (Gumperz, 2002, p. 153). Tais pressuposições tornam-se mais visíveis em situações de mal-entendido (*misunderstanding situations*, no original). Júlia, do ponto de vista de quem propôs uma nova técnica de desenho e pintura como alvo de aprendizagem das crianças, reafirma na interação com Marcela a solicitação feita durante a roda de conversa: “*mas eu falei/ o quê?*” (linhas 5 e 6). Ela sinaliza de qual lugar ela fala, o da professora de artes, bem como sinaliza o que é esperado das crianças naquela sala de aula. É esperado que Marcela esteja alinhada com a proposta feita. A ênfase recai, portanto, sobre os combinados de como se realizar as atividades. É importante mencionar que há um planejamento das aulas de artes, visível pelas atividades propostas.

Marcela, por sua vez, demonstra interesse em interagir com a professora. Ao se dirigir à Júlia, ela diz: “*tia/ olha o/ difere::nte*” (linhas 1 a 3). Apenas ao observar seu gesto de apontar para o nome percebe-se que ela se refere ao nome que está escrito com letras

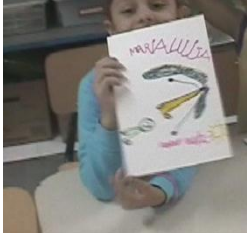

---

<sup>17</sup> Júlia comentou, durante a entrevista, que o fato de eu filmar a turma fez com que ela aguçasse sua capacidade de se observar, refletindo com maior frequência sobre seus atos tanto nessa turma, quanto na turma com a qual trabalhava no turno da tarde.

emendadas. No curso da interação, portanto, a professora e a criança se posicionaram distintamente em relação ao *que é diferente* naquela atividade: para Marcela é seu nome, para a professora é o combinado que não foi cumprido.

A sequência interacional II acontece quatro minutos após a interação entre Marcela e sua professora. Esta sequência se iniciou com Marcela chamando a pesquisadora, mostrando sua folha e está apresentada na Tabela 19, na página seguinte.

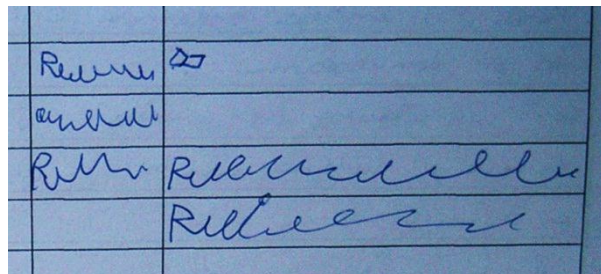
Tabela 19: Sequência Interacional II - *Meu nome* está diferente

Linhas	Tempo	Marcela	Pesquisadora	Miriam	Ações	Quadros do filme
1	30m57s	<i>tá prontinho</i>			Marcela mostra seu desenho para a pesquisadora.	
2			<i>quê que você</i>			
3			<i>desenhou aí</i>			
4			<i>Marcela?</i>			
5				<i>Eu vou</i>		
6				<i>escrever Tárik</i>		
7	31m05s	<i>meu nome</i>			Marcela vira a folha para si mesma e depois mostra para a pesquisadora.	
8		<i>tá diferente</i>				
9		<i>achou?</i>				
10			<i>eu achei</i>			
11			<i>[só um minutinho</i>			
12			<i>Wanda...]</i>		Wanda mostra seu desenho para a pesquisadora.	
13			<i>quê que você fez aí</i>			
14			<i>de diferente?</i>			
15	31m10s	<i>meu nome</i>				
16			<i>pois é</i>			
17			<i>mas QUÊ</i>			
18			<i>que ele tá</i>			
19			<i>diferente?</i>			
20		<i>ele tá</i>				
21		<i>diferente</i>				
22		<i>ENTENDEU?</i>				
23			<i>ele tá de</i>			
24			<i>letra como?</i>			
25	31m20s	<i>'M' tá aqui</i>			Passa o dedo pelas letras.	
26		<i>'A'</i>				
27		<i>mais 'R' tá</i>				
28		<i>aqui</i>				
29		<i>'C' tá aqui</i>				
30		<i>o 'E' aqui</i>				
31		<i>o 'L' aqui</i>				
		<i>'A' aqui</i>				

Destaco alguns aspectos na sequência interacional II. O primeiro deles refere-se à minha primeira fala: “*quê que você/ desenhou aí/ Marcela?*” (linhas 2 a 4). Da mesma maneira que Júlia, meu olhar se voltou para o desenho que Marcela fez. Porém, Marcela respondeu: “*meu nome/ tá diferente/ achou?*” (linhas 7 a 9). Desta vez, a criança explicitou verbalmente aquilo ao qual ela estava se referindo: Marcela estava falando da escrita do nome e não do desenho.

Seria possível inferir que a interação anterior com a professora, durante a qual não ficou claro para os participantes o que era o diferente, propiciou a Marcela uma aprendizagem da linguagem em uso naquele contexto da sala de aula: não foi suficiente apontar o nome para que Júlia voltasse sua atenção para a escrita, deslocando-a da sua posição de professora de artes. Em outra interação, quando eu também mencionei seu desenho, a resposta que Marcela formulou referiu-se explicitamente ao nome que estava escrito de maneira diferente, mesmo que ela tivesse que recorrer aos gestos pra explicar o que estava diferente nesta escrita (linhas 25 a 31).

Entendo, portanto, que a sequência interacional II relaciona-se diretamente à sequência anterior. Nas duas sequências, Marcela iniciou a interação mostrando sua folha com a intenção de chamar a atenção das duas pessoas adultas presentes naquele momento para aquilo que lhe trazia inquietações: as diferentes maneiras que a escrita do seu nome poderia assumir. Tal fato permite reafirmar a importância que a escrita assumiu para algumas crianças dessa turma. Ao longo do ano, várias crianças fizeram tentativas de escrever os próprios nomes em letra cursiva em meu Diário de Campo, como Renata no dia 11/08/08.



**Figura 19: Renata escreve o próprio nome.**

Examinar as duas sequências interacionais evidenciou que o que poderia ser, apressadamente, considerado como uma falha da professora (não escutar a criança) propiciou uma oportunidade de aprendizagem para Marcela. Uma microanálise de um mal-entendido entre os sujeitos permitiu salientar os diferentes posicionamentos que cada um assumiu frente ao contexto da sala de aula.

Analisei, até o momento, eventos em que as crianças demonstraram interesse pela escrita. Na próxima seção desse capítulo examino eventos em que a leitura adquire centralidade nas interações.

### 3.4.4 – Lendo livros

Nesse dia, 2/10/08, as crianças estavam brincando no pátio com a coordenadora. Wanda estava brincando com brinquedos de encaixe, próxima onde eu estava sentada. Ela se dirige a mim, mas não consigo escutá-la. Peço que ela se aproxime. Simultaneamente, ligo o gravador digital. Transcrevo abaixo a entrevista.

Vanessa: *vem cá Wanda/ senta aqui pertinho de mim/ que aí/ eu escuto/ quê que cê tá falando?*

Wanda: *quando assim/que aí/ quando eu crescer/ eu vou ser professora e cantora*

Vanessa: *é?*

Wanda: *hum hum ((balança a cabeça afirmativamente e sorri))*

Vanessa: *por quê?*

Wanda: *porque si:::m ((continua sorrindo))*

Vanessa: *ah/ mas quando você for/ pro/professora/ quê que cê vai fazer?*

Wanda: *eu vou ir em outra escola/ aí/ eu vou educar os aluno(s)*

Vanessa: *educa:::r os alunos?/ como é que faz isso?*

Wanda: *é muito fá:::cil ((sorri))*

Vanessa: *é:::~/ e como é que faz?*

Wanda: *então/ sabe?/ só a gente contar uma historinha bem melhor pros aluno/ a:::í eles pode ficar quietinho*

Vanessa: *é mesmo?*

Wanda: *ahrã ((balança a cabeça afirmativamente))*

Vanessa: *ah:::/ e aqui na escola/ conta muita história?*

Wanda: *ahrã*

Vanessa: *ah/ que história?*

Wanda: *aí/ né?/ quando eu crescer/ aí eu vou cantar/ no show*

Vanessa: *ah/ cê vai cantar no show também?*

Wanda: *hum ((balança a cabeça afirmativamente))*

Vanessa: *ah:::*

Wanda: *assim oh/ a formigui:::NHA/ fi-ca na ar-vri/ aí::: elas/ peguem a flo:::r/ mas os pás-sa-ros/ ten-ta/ come:::r/ e-las e-las/ mas eles/ (inaudível)/ mas e:::LA/ amarra:::/ o passarinho/ e faz uma mulher/ aí/ pode perder/ e ele/ co-me/ com co:::me/ aí o pássaro/ morre-re ((balança os braços e sorri, enquanto canta))*

Vanessa: *é mesmo?/ nossa ((risos))/ AGORA eu consegui escutar o que cê tava falando/ aquela hora/ eu não escutei NADA*

Wanda: *((Wanda sorri, se abaixa e volta a brincar com o lego))*

Para Wanda, naquele momento, existe uma relação entre a escola e a leitura de histórias. Note-se que a história tem que ser interessante: é só contar uma boa história para



as crianças ficarem em silêncio. De fato, elas ficavam completamente absortas por essa atividade, muitas nem se mexiam, ficavam *quietinhas* como Wanda comenta. Na Figura 20, na próxima página, Paula conta a história “*João e o pé de feijão*”, apoiando-se no livro e também recorrendo ao uso de objetos variados. É visível o envolvimento das crianças nessa atividade. Júnia, de mochila rosa, chegou pouco tempo depois que Paula começou a contar a história. Ela se sentou rapidamente na roda, sem mesmo tirar a mochila das costas. A forma de participação das crianças nesse momento se diferenciava dos outros momentos em que as crianças sentavam-se em roda. Raramente aconteciam conversas paralelas, e quando essas aconteciam eram comentários que as crianças faziam em relação à própria história e às ilustrações dos livros.



**Figura 20: Paula conta a história “João e o pé de feijão”.**

Uma vez por semana, na biblioteca, as crianças ouviam histórias e eram solicitadas a manusear os livros. Em um desses dias, gravei Wanda inventando uma história a partir das ilustrações de um livro.

Chegando à biblioteca, após arrumarem as cadeiras ao redor das mesas, as crianças escolhem um livro para levar para casa e também folheiam outros livros disponíveis, às vezes com muita pressa, outras vezes as crianças se deixam absorver lentamente pelas ilustrações. Hoje, Paula pede que as crianças escolham livros e os leiam. Ela mostra um livro e pede explicitamente que leiam devagar, sem passar as folhas rapidamente. A professora enfatiza a importância de prestar atenção às gravuras. Ela senta-se à mesa da bibliotecária e começa a colocar os livros que as crianças escolhem para levar para casa em suas pastas individuais, rosas, de elástico. Ela anota o nome do livro que cada criança

escolhe em um caderno de controle da Biblioteca. As crianças se sentam nas mesas de plástico, levantam, pegam os livros nas estantes, conversam entre si, mostram-se muito interessadas nos livros. Gilberto, ao contrário da turma, se mexe o tempo inteiro. Não consegue permanecer sentado, puxa uma cadeira, a leva para o outro canto, arrasta e bate a cadeira no chão. A professora chama sua atenção algumas vezes. Estou com um gravador digital pendurado no pescoço. É a hora de fazer mais um teste, mais uma tentativa de gravar as vozes das crianças em suas interações com os colegas e com os materiais disponíveis. Converso com as crianças que se aproximam de mim. Elas me mostram os livros, apontando suas gravuras. Lúcio me mostra as gravuras do livro *“O Menino Maluquinho”*. Diz que irá levá-lo para casa. O grupo está tranquilo. Wanda se aproxima de mim e de Lúcio, carrega uma mesa de plástico para ficar mais próxima, senta-se e me mostra o livro *“O leão e o Ratinho”*, demonstrando intenção de lê-lo para mim. **Fico surpresa ao perceber que Wanda inicia a leitura a partir da última página do livro.** Entretanto, não faço nenhum comentário. Lúcio se afasta, indo para outra mesa. Escuto atentamente sua leitura, inclinando-me em sua direção e procurando entender o que ela fala, o que em vários momentos é difícil, tendo em vista que seu tom de voz é muito baixo. (Anotações do Diário de Campo. 25/06/09).

Consigo entender algumas falas da Wanda apenas quando faço a transcrição da gravação, já em outro momento. Assim, a maioria das minhas respostas ao que Wanda fala se resumem a pequenas interjeições (*ah, é?, olha*). A princípio, trabalhei com a transcrição da leitura de Wanda no sentido de entender a história que ela havia contado, pois me surpreendi pelo fato dela ter começado a ler o livro por sua última página. Aos poucos, o esforço que ela faz em interpretar as ilustrações do livro ficou evidente. A seguir, para auxiliar uma melhor compreensão da leitura de Wanda, apresento um resumo da história do livro, que é uma adaptação da Fábula de Esopo *“O leão e o rato”*, e as suas ilustrações:

Um leão dormia sossegado, quando foi despertado por um rato, que soprou, com um canudo, sementes seu rosto. Com um bote ágil ele o pegou, e estava pronto para matá-lo, ao que o rato suplicou: Ora, se o senhor me poupasse, tenho certeza que um dia poderia retribuir sua bondade. Rindo por achar ridícula a ideia, assim mesmo, ele resolveu libertá-lo. Aconteceu que, pouco tempo depois, o leão caiu numa armadilha colocada por caçadores. Preso ao chão, amarrado por fortes cordas, sequer podia mexer-se. O rato, reconhecendo seu rugido, se aproximou e roeu as cordas até deixá-lo livre. O leão e o rato se tornaram bons amigos.

Página 1



Página 2



Página 3



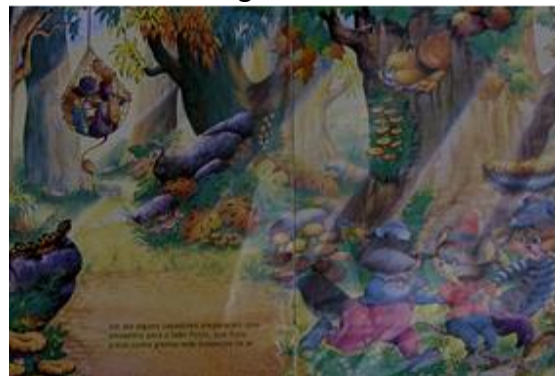
Página 4



Página 5



Página 6



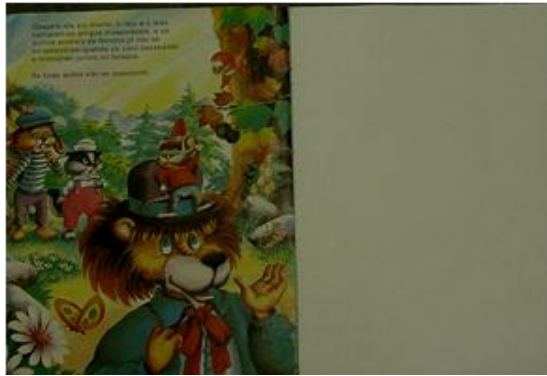
Página 7



Página 8





Página 9



Apresentarei a transcrição da história contada por Wanda em três sequências, no intuito de ressaltar alguns aspectos da construção da sua narrativa. Na Tabela 20, na próxima página, apresento a primeira parte da transcrição da história contada por Wanda. Na primeira coluna, estão os nomes dos sujeitos e na segunda estão suas falas. Na terceira coluna, há as páginas do livro nas quais Wanda se apoia para construir sua narrativa. Utilizei setas vermelhas para indicar as ilustrações a que Wanda se refere.



Tabela 20: Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência I

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Vanessa	<i>oh/ acho que a Wanda/ vai contar a história pra gente/ vamos escutar ela?/ escutar a história?</i>	Página 9
Wanda	<i>vou contar essa história/ eu não entendi essa história</i>	
Vanessa	<i>como que é essa história?/ eu não entendi essa história</i>	
Wanda	<i>((vira a página)) aqui/ oh ((aponta a gravura do leão)) do leão/ o leão /é muito bravo/ o ratinho é feliz ((mostra a página 9))</i>	Página 8
Vanessa	<i>ah:::</i>	

Wanda arrasta uma mesa para ficar mais próxima de mim e Lúcio e nos mostra o livro. Eu interpreto sua ação como uma demanda de nos contar a história. Nesse sentido, eu falo: *“oh/ acho que a Wanda/ vai contar a história pra gente/ vamos escutar ela?/ escutar a história?”* Eu me posiciono como ouvinte e convido Lúcio a participar dessa interação. Wanda confirma sua intenção de contar a história, porém revela que não a havia entendido: *“vou contar essa história/ eu não entendi essa história”*. Nesse momento, é estabelecida a forma de participação dos sujeitos nessa interação: eu me posiciono como aluna e integrante do grupo de pares, aceitando meu papel na interação; Wanda posiciona-se em um papel duplo: professora e contadora de histórias, unindo os dois papéis, tal qual comentou na sua entrevista. A partir desse instante, ela assume a narração da história, e em resposta à minha pergunta *“como que é essa história?”*, ela se apoia na ilustração, apontando as personagens da história: o leão bravo e o rato feliz. Está posto, então, o problema da narrativa: quais seriam os motivos dessas emoções das personagens da

história. Wanda tentará buscar uma explicação para essa situação nas próximas sequências da narrativa (Tabela 21).



**Tabela 21: Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência II**

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	<i>então/ ((vira a página))/ pendurou o leão/ e/ os filhotinhos/ tentaram abrir/ conseguiram/ ficou preso/ na rede/ ficou bravo</i>	Página 7 
Vanessa	<i>hu:::m</i>	Página 6 
Wanda	<i>o filhotinho dele ficou maluco/ e esse ursinho aqui/ oh/ ficou feliz e/ o leão continuou/ arranhando a rede</i>	
Vanessa	<i>o:::lha.</i>	

Wanda está “alinhada” com a proposta da professora, seguindo suas orientações: ler devagar e prestar atenção nas gravuras. A leitura de Wanda é apoiada nas imagens, seguindo a ordem em que elas aparecem ao virar as páginas do livro. Nessa sequência, percebe-se que Wanda, contando a história de trás para frente, busca a resolução do conflito da narrativa: o leão estava bravo porque estava preso. Ao “*ratinho*” se uniram outros “*filhotinhos*”, que tentaram ajudar o leão. Ao virar a página 6, Wanda se refere ao “*ursinho (que) ficou feliz*”. A princípio, então, houve uma solução para as emoções das personagens. Entretanto, logo a seguir, Wanda percebe, à esquerda da ilustração, que o leão continuou preso e tenta se libertar. Ao interpretar as imagens, Wanda segue um



movimento da esquerda para a direita, acompanhando o movimento das próprias mãos de virar as páginas, uma vez que começa a leitura do livro pela última página. É por isso que ela percebe primeiro o ursinho feliz e somente depois aponta que o leão continua preso. Wanda vira a página do livro e continua sua narrativa (Tabela 22).

**Tabela 22: Wanda lê “O leão e o rato” – Sequência III**

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	((vira a página))/virou papai/ do rato/ então/ ele falou/ calma	Página 5 
Wanda	então/ ele foi comer o rato	Página 4 
Vanessa	nossa/ comeu o rato? ((risos))	
Wanda	comeu nada/ assustou o rato/ o leão abriu a boca o leão conseguiu correr/ então/ o/ leão pegou ele/ e os filhotinho dele/ prô leão comer	
Vanessa	é?	

Nessa sequência, Wanda percebe que o leão está segurando o rato. Ela interpreta a expressão do leão como tranquila. Apoiando-se na referência que fez aos “filhotinhos” que tentaram soltar o leão da rede, Wanda refere-se ao “papai” que conversa com os filhotes pedindo “calma”. Entretanto, mais uma vez, a página seguinte do livro traz um problema para a narrativa: o leão tenta comer seus filhotes. Eu comento, rindo: “nossa/ ele foi comer o rato?”, ao que Wanda responde: “comeu nada/ assustou o rato”, passando a descrever a ilustração. Wanda continua sua narrativa virando a próxima página (Tabela 23).

Tabela 23: Wanda lê “O leão e o rato” – Sequência IV

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	<i>olha/ ((vira a página))/ veja só/ ((aponta para o leão))/ ele ficou/ com olhos de estela</i>	Página 3 
Vanessa	<i>ele ficou o quê?</i>	
Wanda	<i>com os olhos de estela</i>	
Vanessa	<i>com olhos de cera?</i>	
Wanda	<i>de ES-TRE-LA</i>	
Vanessa	<i>de estrela/ com olhos de estrela/ entendi</i>	
Wanda	<i>estela/ ES-TRE-LA/ estrelinha lá do céu</i>	
Vanessa	<i>ah:::</i>	
Wanda	<i>enquanto isso/ os pintinhos ficou bem/ muito feliz/ que os olhos dele/ ficou de estrela/ é ESTRELA/ não é CERA/ é ESTRELA/ ((vira a página))/ enquanto isso/ ele dormiu por causa da árvore/ aí/ e a árvore caiu um pedacinho caiu no olho dele</i>	
Vanessa	<i>é?</i>	
Wanda	<i>e ele se assustou/ enquanto isso/ os filhotinhos dele soprou/ soprou</i>	


Na terceira página do livro, há estrelas ao redor dos olhos do leão. Wanda interpreta tais estrelas na ilustração em seu sentido literal, e não como um recurso gráfico que indicaria o sentimento de confusão ou tontura. Nessa sequência, o posicionamento de Wanda como professora torna-se particularmente evidente. Ao perceber que eu não entendo a palavra “estrela”, ela a repete, confirmando meu entendimento sobre o que ela estava falando: “estrelinha lá do céu”. Ao virar a página, Wanda, mais uma vez, se refere à ilustração da direita, o leão dormindo, para, em seguida, observar que os “filhotinhos” estavam soprando um canudo.

Gostaria de chamar atenção para as expressões “enquanto isso” (utilizada por Wanda três vezes), e “então” (utilizada também 3 vezes). Essas são expressões que a professora frequentemente usou ao contar histórias para a turma. Por exemplo, ao contar a



história “João e o pé de feijão”, Paula usou a expressão “*então*” 16 vezes. Wanda, ao virar a última página do livro, finaliza sua narrativa (Tabela 24).

**Tabela 24: Wanda lê “O leão e o rato” – Sequência V**

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	((vira a página))/ <i>e assim termina a história</i>	<p>Página 1</p> 
Vanessa	<i>e assim termina a história/ ah:::</i>	
Wanda	<i>e assim termina a história/ entendeu?</i>	
Vanessa	<i>agora eu entendi</i>	
Wanda	<i>quer que eu conte de novo?</i>	
Vanessa	<i>quero</i>	

Wanda, ao finalizar a história, me perguntando “*entendeu?*”, retoma a questão que havia sido colocada por ela mesma: “*eu não entendi essa história*”. Ela reafirma sua posição de professora, garantindo que eu tenha entendido sua narrativa, ao mesmo tempo em que se afirma como contadora de histórias, “*quer que eu conte de novo?*”.

A narrativa que Wanda constrói nos permite supor que essa foi a primeira vez que ela viu esse livro. Mesmo assim, Wanda mantém um fio narrativo que não se desmembra: a leitura das imagens constituem um todo, uma vez que ela não se aproxima de tais imagens como se fossem desconexas uma das outras. Ao contar a história, Wanda destacou as personagens enquanto que o cenário não foi utilizado como recurso narrativo. Ela também não faz nenhuma referência à escrita que se encontra nas páginas do livro.

Poderíamos nos perguntar como seria sua narrativa caso ela já tivesse ouvido a história anteriormente, ou mesmo se ela passaria as páginas do livro da esquerda para a direita. Tentando responder a essa questão, aproveitei alguns momentos para me sentar perto de Wanda e das outras crianças enquanto estavam lendo livros cuja história a professora já tinha contado anteriormente. De fato, ao ler para mim a história “*O macaquinho*”, de Ronaldo Simões Coelho, Wanda reconta os principais elementos da narrativa em um todo ainda mais coerente que a história anterior, passando as páginas da esquerda para a direita. Essa história foi trabalhada pela professora no primeiro semestre de 2008, sendo que Wanda pegou esse livro emprestado para levar para casa. As leituras

das outras crianças, em diferentes momentos, mantiveram a estrutura da narrativa construída pelas professoras.

Ao procurar avidamente se apropriar da escrita e da leitura, as crianças demonstraram entender o que isso significa em nossa sociedade, bem como procuraram forjar um entendimento de si e do seu grupo etário nesse contexto. Houve um esforço, ao mesmo tempo individual e coletivo (GASKINS, MILLER e CORSARO, 1992), das crianças se posicionarem como leitoras e escritoras no espaço social da sala de aula. Assim, elas demandaram ser mais do que destinatárias dos textos produzidos em sala de aula: elas almejavam ser as produtoras de tais textos. Os eventos analisados nos apontam, portanto, para a capacidade de agência das crianças. Elas agem no sentido de responderem às perguntas que se colocam a respeito do mundo da escrita.

### 3.5- Despedindo-se da educação infantil

Após um ano na escola de Educação Infantil, chegou a hora de dizer adeus. Do que precisamente era necessário se despedir? Os acontecimentos do final do ano<sup>18</sup> retomaram retrospectivamente aquilo que foi talvez considerado como o mais importante naquela turma: as brincadeiras, as músicas, as histórias, os espaços da escola. Não é sem razão que Paula escolhe como tema para sua turma apresentar na Festa de despedida, a música de Milton Nascimento, baseada no livro de Ziraldo, “O Menino Maluquinho”:

*Vida de moleque é vida boa  
Vida de menino é maluquina  
É bente-altas, rouba-bandeira  
Tudo que é bom é brincadeira...*

---

<sup>18</sup> Durante os meses de novembro e dezembro, o tempo dedicado às brincadeiras aumentou consideravelmente. Não podemos descartar a hipótese de um cansaço maior das professoras e das crianças ao fim do ano, bem como a necessidade de um trabalho maior de preparação para o Vernissage (que aconteceu no dia 29/11/08) e para a Festa de Despedida (que aconteceu no dia 13/12/08).

Já em novembro, os preparativos para a Festa de Despedida se iniciaram. Paula leu e assistiu ao filme “O Menino Maluquinho” com sua turma, todos sugeriram e depois ensaiaram passos de dança para a música escolhida. Uma demanda foi feita pelo Colegiado Escolar em relação à Festa de Despedida<sup>19</sup>: focar a confraternização do final do ano nas crianças de 5 anos, já que elas estavam saindo da escola, através da organização de uma roupa diferenciada para essas crianças. A questão sobre a roupa que deveria ser utilizada pelas crianças na Festa de Despedida foi reavaliada por professoras e diretora em várias conversas durante o recreio. Algumas professoras observaram que não gostariam que a Festa se configurasse em uma Formatura, considerando que isso significaria uma “escolarização” negativa desta Festa. Outras observaram que nem todas as crianças poderiam pagar pela roupa, o que implicaria em uma diferenciação e exclusão de algumas delas da Festa. Assim sendo, definiu-se que cada criança poderia ir com a roupa que quisesse.

É interessante mencionar que essa questão, a de uma roupa diferenciada para as crianças de 5 anos, apareceu como um ponto negativo na avaliação de algumas mães acerca da escola de educação infantil. Elas afirmaram que gostariam que fosse escolhido um “*vestido bonito*” para as meninas, dizendo também que talvez essa fosse a única formatura que seus filhos e filhas participariam. Parece-me que a demanda das famílias referiu-se a um pedido de “*formalização do ritual*”: as roupas, e os preparativos coletivos que exigiriam, poderiam se constituir em uma vestimenta simbólica para a saída das crianças da escola de educação infantil. Entretanto, tal demanda não foi acolhida pela escola.

Em uma roda, no dia 1/12/08, Paula conversou com as crianças sobre essa despedida, enfatizando que as crianças iriam estudar em outra escola no próximo ano, pois estavam ficando mais velhas. Algumas crianças comentaram que já sabiam o nome da escola onde iriam estudar. Durante essa roda, e também em outros momentos, pareceu-me que a ida para outra escola ainda estava distante da experiência das crianças, apesar de já estarem ensaiando a música que iriam apresentar para as famílias durante a Festa.

Houve também, em novembro, os momentos de avaliação individual que a professora fez com cada criança. Durante essas avaliações, enquanto a turma brincava sem a interferência direta da professora, Paula conversou com cada criança, fazendo algumas

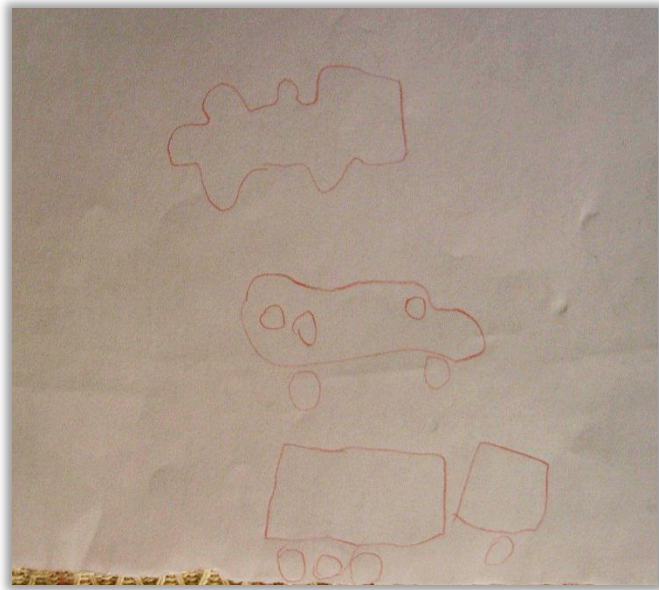
---

<sup>19</sup> Essas informações foram repassadas a mim pela vice-diretora da escola.

perguntas e pedidos: (i) escrever o próprio nome; (ii) contar os 12 canetões que estavam na mesa e separar a quantidade pedida pela professora; (iii) nomear as cores dos canetões; (iv) reconhecer as letras do alfabeto escritas em uma folha de papel; (v) escrever os nomes de alguns animais. Assim, de forma contraditória, as aprendizagens conquistadas com as Rodas de conversa e com as brincadeiras coletivas não foram avaliadas com as crianças. A ênfase no processo de socialização das crianças não foi avaliada com a turma. Por outro lado, evidenciou-se aquilo que não foi enfatizado ao longo do ano nas práticas educativas da professora: a escrita do próprio nome; o reconhecimento das letras do alfabeto, dos numerais e das cores; a contagem de materiais. Entretanto, pode ser considerado que houve nesse momento uma demonstração da professora com aquilo que seria uma expectativa “mínima” de aprendizagem na conclusão dessa fase escolar.

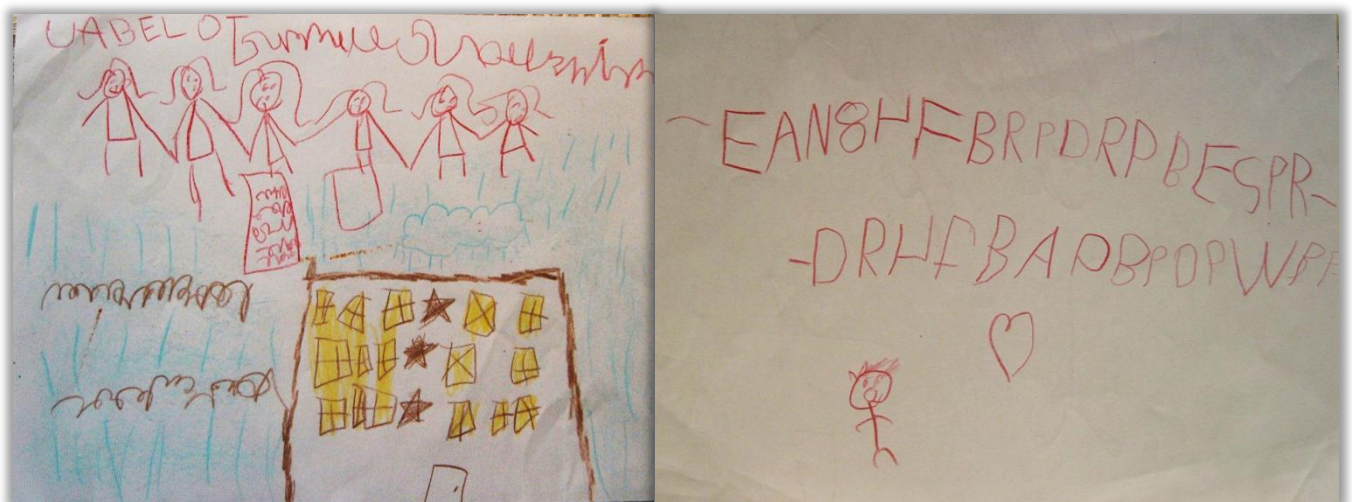
Identifiquei os ensaios para a Festa de Despedida, assim como a própria Festa, e os momentos de avaliação das crianças como os eventos de preparação para a saída das crianças da escola de educação infantil. A preparação das crianças da turma pesquisada para sua saída da escola da educação infantil, e posterior entrada no ensino fundamental, foi efetivada de maneira que possibilitou uma frágil construção simbólica desse momento de passagem, no sentido de que o grupo teve poucas oportunidades de conversar sobre suas expectativas e ansiedades para o ano seguinte.

Ao entrevistar as crianças em pequenos grupos, pedi que elas desenhassem como imaginavam a “escola que iriam estudar no ano que vem”. Algumas crianças desenharam brinquedos, dizendo que iriam brincar na escola. Foi o caso de Lúcio, que disse que “*iria brincar com caminhãozinho*” na nova escola (Figura 21). Retrospectivamente, ao final da pesquisa de campo, é possível avaliar que a expectativa construída por Lúcio sobre a continuidade dos momentos de brincadeira na escola de ensino fundamental, evidenciada nesse desenho, foi frustrada. Este pode ser considerado como um dos elementos que contribuiu para que essa criança não se adaptasse às rotinas e práticas educativas na escola de ensino fundamental. É importante mencionar que o primeiro desenho de Lúcio na nova escola se assemelha a esse, como será discutido no próximo capítulo.



**Figura 21: Desenho de Lúcio**

Outras crianças desenharam livros, cadernos e lápis, dizendo que iriam aprender a ler e ter muito para-casa. Quando pedia que me explicassem seus desenhos, a maioria das crianças respondia que uma prima ou irmão mais velho, ou mesmo uma amiga vizinha, já estudava naquela escola, o que as ajudou na construção de uma representação do que esperar para o próximo ano. Esse foi o caso de Isadora e Wanda (Figura 22).



**Figura 22: Desenhos de Isadora e Wanda.**

Percebe-se que tanto Isadora quanto Wanda criaram expectativas sobre a aprendizagem da escrita. No caso do desenho da Isadora, é visível sua tentativa de escrever em letra cursiva. Apresento um último desenho (Figura 23). No momento de sua realização, Carlos comenta que quer ir para a outra escola porque haveria muitos livros, muita coisa para aprender e também coisas difíceis como as provas. Em seu desenho, Carlos posiciona-se como leitor, segurando um livro. De fato, ao iniciar o ano letivo na escola de ensino fundamental, Carlos já estava lendo.



**Figura 23: Desenho de Carlos.**

Uma discussão que permeou a descrição e análise dos eventos nessa sala de aula de educação infantil refere-se, portanto, à construção de práticas de alfabetização e letramento em relação à organização dos tempos e espaços na educação infantil. Faço uma tímida tentativa de demonstrar o enorme interesse das crianças por uma sistematização da escrita, o que implicaria, caso essa demanda fosse plenamente atendida, em uma retomada do lugar que o brincar ocupou nessa sala de aula.

Colocar a discussão nesses termos aponta para a dicotomia “brincar X alfabetizar”, como vimos na introdução desse texto com a análise de alguns documentos nacionais do campo da educação brasileira. Tal dicotomia retoma outras: “brincar X trabalhar”, “liberdade X direção” e “prazer X disciplina”. As oportunidades de aprendizagem presentes no brincar e no letramento são fundamentais, uma vez que têm uma influência enorme nas vidas das crianças, dentro e fora da escola. Penso ser possível nos engajarmos em uma

discussão em que houvesse uma integração entre os polos dessas repartições a partir de um olhar que se volte para o sujeito criança em sua interação com a cultura. Parafrazeando Magda Soares, talvez fosse possível práticas educativas que desafiassem as crianças em eventos em que houvesse um “brincar letrando” ou “letrar brincando”.

No próximo capítulo, passo à descrição e análise da entrada das crianças na escola de ensino fundamental.

## 4 - A Escola de Ensino Fundamental

Que sufoco! Que alívio! Depois de dias esperando uma resposta, consegui a autorização para continuar a realização da pesquisa! Cheguei à escola ansiosa. Em uma feliz coincidência, encontro a professora da turma, Sílvia, subindo uma rua próxima à escola. Ofereço-lhe uma carona. Rapidamente, trocamos algumas palavras, e ela mostrou-se muito tranquila em relação à pesquisa. Agradei imensamente sua receptividade: ela havia concordado com as filmagens já no primeiro dia, sem nem mesmo me conhecer direito... No portão de entrada, percebi que a ansiedade que sentia era compartilhada com todas as famílias e crianças novatas na escola. Não sabíamos o que nos aguardava. As crianças eram convidadas a se sentar na arquibancada da quadra, enquanto seus familiares aguardavam do lado de fora, espiando a movimentação das crianças por uma tela que os separava da quadra. Vejo duas mães com os olhos marejados de lágrimas. Sentei-me próxima a Lúcio, criança que estava na turma pesquisada na educação infantil. Conversamos um pouco; ele estava nervoso, chorando, com as duas mãos na boca. Ofereço minha mão, para que ele a segure, mas ele se recusa. A vice-diretora da escola apresentou-se às crianças, dando-lhes boas-vindas. Em seguida, apresentou o grupo de professoras e funcionários da escola. A coordenadora pediu que as crianças veteranas cantassem uma música da artista Cecília Cavaliere em recepção aos novatos. Ao escutar a música, que já havia escutado antes na escola de educação infantil, Lúcio se acalma um pouco e me pergunta: *“Vanessa, eu acho que aquele ali é o Carlos e o Vander...”* Carlos e Vander eram seus melhores amigos na escola de educação infantil... Carlos, de fato, estava na mesma turma que ele. A coordenadora pediu que as crianças que não eram novatas já se organizassem em filas para ir para as salas com suas professoras. Entendi que a maioria das crianças ficaria com as mesmas professoras do ano anterior. A seguir, a coordenadora pediu que as crianças novatas fizessem uma única fila com as duas professoras responsáveis pelas turmas. No pátio interno, as crianças foram sendo chamadas por seus nomes para irem formando duas filas diferentes, separando as duas turmas do início do ensino fundamental. Algumas crianças escutavam seus nomes e atendiam prontamente. Outras pareciam não saber o que fazer. Lentamente, as crianças foram para a sala de aula que seria o espaço no qual passariam a maior parte do tempo escolar. Os dois primeiros dias de aula teriam uma duração de duas horas e meia, e depois as crianças passariam a ter quatro horas e meia de aulas todos os dias (Anotações do Diário de Campo. 03/02/09).

As primeiras anotações do Diário de Campo demonstram tanto minha ansiedade quanto a das famílias e crianças no início do ano letivo. São várias as emoções e tensões presentes em um movimento de reconhecimento do novo espaço escolar, de amigos e de formação dos agrupamentos dos alunos. O objetivo deste capítulo é descrever e analisar alguns aspectos que marcaram o processo de passagem



das crianças para a escola de ensino fundamental. Organizei esta descrição em quatro seções, procurando contextualizar a escola; situar os sujeitos e suas práticas, a partir do primeiro dia de aula e da primeira conversa estabelecida entre a professora e a turma; percorrer o primeiro mês de aulas, em uma tentativa de apreender a dinâmica que é instaurada na sala de aula; e, finalmente, entender a construção do ideal da escrita com a turma.

#### **4.1 - “Essa escola é muito, muito, muito grande...”**

A escola de ensino fundamental pesquisada pertence à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e se organizava a partir da proposta da Escola Plural (Belo Horizonte, 1994), como já salientado. Segundo Célia, ex-diretora da escola e atual coordenadora do 2º Ciclo do turno vespertino, a proposta da Escola Plural impactou o projeto da escola, especialmente no que concerne ao trabalho coletivo e ao foco no sujeito como centro do processo pedagógico. Houve vários debates, em um processo de democratização interna da escola, em que alguns professores acolheram a proposta, enquanto outros demonstraram certa resistência. Célia avalia que, atualmente, a escola está passando por um momento de “*retrocesso*”, com pouca discussão no grupo de professores, em que se “*fala mais em série do que em ciclo*”. De acordo com ela, há poucos momentos de reunião coletiva, tendo como consequência uma pequena articulação entre os professores e seus projetos. Durante a pesquisa, presenciei uma reunião coletiva com a presença de todas as professoras do turno. Havia, durante a semana, horários em que as professoras referências das turmas com a mesma idade se encontravam. Entretanto, não havia horários para que as professoras de uma mesma turma discutissem questões específicas daquela turma, o que corrobora a avaliação de Célia em relação aos poucos momentos de reunião e discussão coletiva na escola. Analisaremos, nos próximos tópicos, em que medida um sistema de ensino que proporciona poucas possibilidades de articulação entre os professores influencia o processo de entrada e adaptação das crianças na escola.

Patrícia Vieira, ao realizar sua pesquisa de mestrado na escola, avalia que “os registros [das discussões nas assembleias escolares e nos colegiados] não apontam o

grau de detalhamento e aprofundamento das discussões, mas revelam uma **identidade da escola com o Programa Escola Plural** (que pode ser observada por outros indicativos, como, por exemplo, a participação dos professores nas atividades promovidas pela SMED, assim como o registro sobre o trabalho da escola que foi apresentado para outras escolas e publicado pelo CAPE [Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação]). Revelam, também, a intenção da escola em dar visibilidade aos seus projetos” (2002, p. 55. Grifos meus). Os dados de Vieira centraram-se na organização das turmas de terceiro ciclo e revelaram dois temas que provocavam tensões no cotidiano escolar no momento da realização da sua pesquisa: a gestão do tempo escolar e a indisciplina dos alunos. Este último tema também foi objeto de estudo de Paulo Nogueira (2005), cuja pesquisa de doutorado também foi realizada na escola. Ao pesquisar as redes de sociabilidade dos alunos do terceiro ciclo, Nogueira analisa as formas de indisciplina dos adolescentes como formas de reconhecimento de si. É importante pontuar que o tema da indisciplina também emergiu na análise das primeiras semanas de aulas das crianças de seis anos. Aparentemente, então, a indisciplina dos alunos constitui um tema relevante dessa escola em seus diferentes ciclos.

A escola pesquisada teve seu início em 1996 no atual prédio da escola de educação infantil. Em 1997, ela é transferida para um novo prédio, mais amplo. O novo prédio da escola foi construído a partir de uma demanda da comunidade através do Orçamento Participativo<sup>1</sup>. Com a mudança, houve a ampliação do número de alunos atendidos. Atualmente, a escola atende aos três ciclos de formação do ensino fundamental (1º Ciclo: crianças de seis a oito anos; 2º Ciclo: crianças de nove a onze anos; 3º Ciclo: adolescentes de doze a quatorze anos) e também possui turmas de educação de jovens e adultos. Cada turma possui uma professora referência, além de ter horários com outras professoras. No caso da turma pesquisada, havia a professora referência, responsável pelo processo de alfabetização e letramento das crianças, uma professora de Matemática e uma professora de Educação Física.

---

<sup>1</sup> Em Belo Horizonte, o Orçamento Participativo começou a ser implementado em 1993. Através do Orçamento Participativo, “as comunidades discutem e decidem quais investimentos devem ser feitos pelo Poder Público em sua região” (BELO HORIZONTE, 2008).

Em relação ao espaço físico, representado nas Figuras 24, 25 e 26, nas próximas páginas, a escola de ensino fundamental aproveita o desnível do terreno da melhor forma possível. Ela possui 17 salas de aula, um laboratório de Ciências, uma sala de Informática para uso dos alunos, uma biblioteca-polo, um ginásio poliesportivo, uma quadra coberta, dois pátios internos, secretaria, almoxarifado, sala de professores e sala da direção.

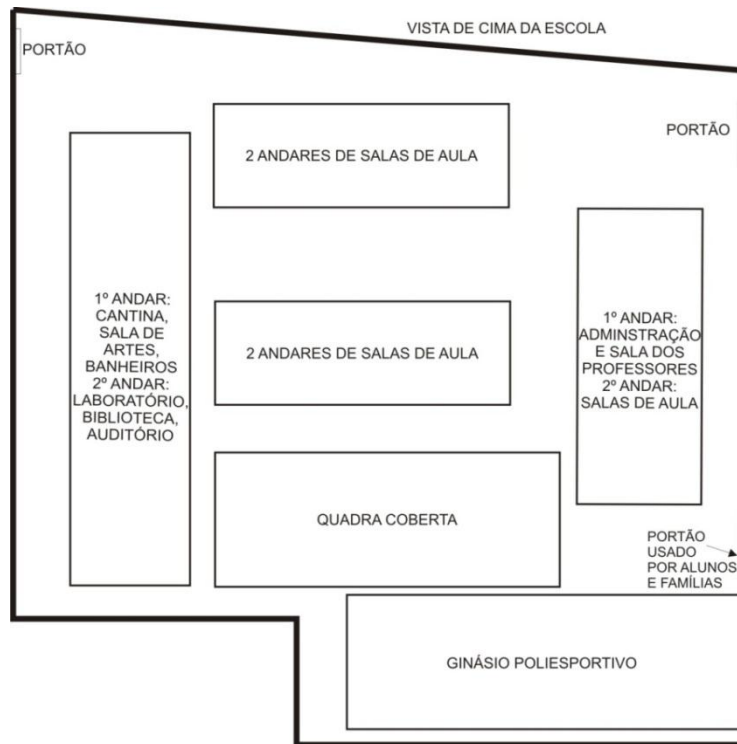


Figura 24: Vista de cima da escola de ensino fundamental.

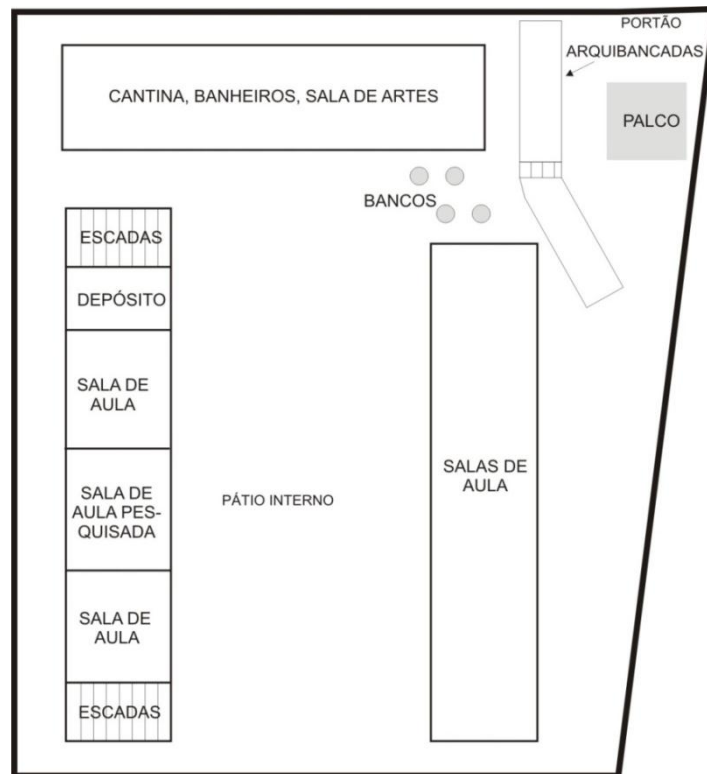


Figura 25: Planta baixa do segundo andar da escola de ensino fundamental.



Figura 26: Planta baixa da sala de aula do ensino fundamental.

O espaço físico da escola, assim como na educação infantil, foi o primeiro elemento que me chamou a atenção: as paredes estavam limpas, recém-pintadas, bem como o chão e as escadas. Pareceu-me um ambiente acolhedor e bem cuidado. Ao lado do portão de entrada, havia um novo painel feito com azulejos formando um mosaico: “*Sejam bem-vindos!*” (Figura 27).



**Figura 27: Mosaico “Sejam bem-vindos”.**

Pela análise das Figuras 24 e 25, podemos perceber que se trata de uma escola grande, especialmente se comparada à escola de educação infantil pesquisada. São, aproximadamente, 350 alunos no turno vespertino. Os espaços são usados pelas crianças de acordo com os projetos desenvolvidos por suas professoras. A turma de seis anos pesquisada utilizou o pátio interno, o espaço do palco, a quadra coberta, o ginásio, a biblioteca, o auditório, a sala de artes e, principalmente, a sala de aula. Apresento alguns desses espaços nas próximas figuras.



**Figura 28: Pátio interno da escola de ensino fundamental.**



**Figura 29: Palco da escola de ensino fundamental.**



**Figura 30: Quadra coberta e biblioteca da escola de ensino fundamental.**



**Figura 31: Sala de aula pesquisada na escola de ensino fundamental.**

O tamanho da escola não passou despercebido pelas crianças. Mesmo depois de mais de um mês de aulas, no dia 11/03/09, Renata comenta sobre seu estranhamento em relação a esse aspecto. No quadro negro, a professora havia escrito o alfabeto e os nomes das crianças da turma. Após essa escrita, a professora da turma deu uma atividade em que as crianças tinham que ligar os desenhos aos respectivos nomes (avião, elefante, índio, óculos e urso). Em seguida, elas foram solicitadas a colorir os desenhos. Eu estava passando pelas carteiras com a filmadora, procurando observar como as crianças estavam realizando a atividade proposta. Renata me chamou e me mostrou seus lápis de cor. Destaco o fato de Renata ter tomado a iniciativa de conversar comigo. Metodologicamente, minha principal postura ao iniciar a pesquisa de campo na sala de aula foi a de esperar os sujeitos (crianças e professoras) reagirem à minha presença, iniciando as interações comigo, como já salientado no capítulo 2 deste texto. Sentava-me no fundo da sala, procurando não interromper as atividades da turma com minhas anotações e filmagens. Apenas quando percebia que a professora não estava se dirigindo à turma como um todo, pedia sua permissão para andar ao redor das carteiras, procurando entender as formas de interação das crianças entre si e com as atividades propostas. Da mesma maneira, solicitei a autorização da professora para posicionar a câmera na frente da sala em alguns momentos. Aos poucos, já estando familiarizada com a sala de aula e sua rotina, fazia algumas perguntas para as crianças e as professoras a respeito do cotidiano da turma. A seguir, apresento a transcrição da conversa com Renata:

- Renata: *olha/ eu tenho dois lápis verde*  
Vanessa: *uai/ por quê dois?*  
Renata: *porque a menina me deu esse/ e e::sse/ e esse/minha mãe comprou ((balança os dois lápis de cor verde-claro))*  
Vanessa: *que legal*  
Mônica: *(inaudível)*  
Renata: *e eu tenho escuro*  
Vanessa: *Rena:::ta/ me diz uma coisa/ quê que você tem feito aqui na escola?*  
Renata: *((ela me olha por 3 segundos))*  
Vanessa: *Renata/ quê que você tem feito aqui na escola?*  
Renata: *de quê? ((abaixa-se para pegar um lápis que caiu no chão))*  
Vanessa: *ah:::/ todos esses dias que você vem na escola*

- Renata: *essa escola é muito grande*
- Vanessa: *grande/né?*
- Renata: *é/ muito grande/ eu achei aqui:::/ muito /muito /muito grande/ aí hoje/ oh mãe/ hoje eu não vou pra escola não/ só vou ir amanhã/ aí/ na hora/ aí/ minha mãe falou assim/ vai tomar banho/ aí eu fui lá/ tomei banho/ aí eu/ aí minha mãe falou assim/ vai pra escola/ fica feliz pa-ra sempre/ aí eu fui lá/ tomei banho/ comi comida/ e depois fui/ vim pra escola*
- Vanessa: *e me diz uma coisa/ por quê que tem que vir na escola?*
- Renata: *é porque/ é pra ficar/ é:::/ é pra ficar/ é:::/ pra ficar inteligente/ é pra ficar esperta*
- Vanessa: *é?*
- Renata: *só isso que eu sei*
- Vanessa: *mas/ como que a gente fica inteligente?*
- Renata: *escrevendo letra*
- Vanessa: *é?*
- Renata: *fazendo as letras/ ((olha para o quadro negro e para a atividade que estava em sua carteira))/ só/ só isso/ ((recomeça a fazer a atividade))*

Renata, ao me mostrar seus lápis de cor, pode ser vista como exemplo do grande fascínio que o material escolar exerceu sobre as crianças. Elas frequentemente mostravam suas mochilas, cadernos, lápis e borrachas. Acredito que são dois motivos principais que chamaram a atenção das crianças sobre o material: o fato de ele ser individual, e não mais coletivo, como acontecia na educação infantil, e o fato de ele ter sido comprado por algumas famílias.

Em sua fala, fica evidente o fato de Renata ainda estranhar o tamanho da escola, com um número grande de crianças, professoras e funcionários. Ao mencionar a escola, é-lhe insuficiente dizer apenas que a escola é “*muito grande*”: ela precisa repetir o advérbio de intensidade três vezes: “*é muito/ muito/muito grande*”. Renata relaciona o tamanho da escola com seu processo de adaptação ao novo espaço: ela tem vontade de ficar em casa. É possível também que o estranhamento de Renata esteja relacionado ao fato de haver uma nova professora que assumiu a turma há apenas dois dias<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Durante essa conversa com Renata, eu poderia ter explorado mais sua fala sobre o tamanho da escola grande, antes de perguntar sobre a obrigatoriedade e o sentido da escola.



Assinalo o fato de Renata construir, naquele momento, uma relação entre frequentar a escola e ficar inteligente, e mais ainda, ficar inteligente refere-se ao ato da escrita. Conforme discutido no terceiro capítulo, a escrita foi um elemento constitutivo da cultura de pares do grupo pesquisado. Resta saber como ele foi abordado no novo espaço escolar. Uma questão que é importante de ser considerada, portanto, é em que medida esse interesse pela escrita marcou o processo de entrada no ensino fundamental, bem como se esse interesse foi manifestado no cotidiano da turma pesquisada e se houve espaço para sua exploração, como discutido por Castanheira (1991).

#### **4.2- A turma pesquisada: os sujeitos e suas práticas**

Nos dias anteriores ao início das aulas, o contato entre a escola, as famílias e as crianças limitou-se ao cadastro escolar. Havia duas turmas iniciando o ensino fundamental. Como afirmei no segundo capítulo, optei por acompanhar apenas a turma em que as crianças pesquisadas na educação infantil haviam sido matriculadas. Nos primeiros contatos com a turma, percebi que o momento de passagem da educação infantil para o ensino fundamental estava colocado para todas as crianças<sup>3</sup>, uma vez que todas vieram de alguma escola de educação infantil, como podemos verificar na Tabela 25, na próxima página.

---

<sup>3</sup> Havia uma criança na turma que tinha sete anos, Luan. Ele tem o diagnóstico de deficiência mental, já tendo frequentado o início do 1º ciclo nessa mesma escola. A estagiária Andréa o acompanhava desde 2008.

**Tabela 25: Escolas de Educação Infantil frequentadas pelas crianças da turma de Ensino Fundamental pesquisada**

Número de crianças da turma do ensino fundamental	Escola de educação infantil frequentada pelas crianças em 2008
6	Turma pesquisada.
7	Turmas diferentes da mesma escola de educação infantil pesquisada.
7	Creche comunitária localizada em uma vila próxima à escola de ensino fundamental. As crianças eram atendidas em horário integral.
2	Creche comunitária localizada no bairro da escola de ensino fundamental. As crianças eram atendidas em horário integral.
1	Creche comunitária localizada em um bairro distante da escola de ensino fundamental.
1	Escola de educação infantil particular localizada no bairro da escola de ensino fundamental.
1	Unidade Municipal de Educação Infantil próxima à escola de ensino fundamental.
TOTAL	25 crianças

Percebe-se, pela Tabela 25, que as diversas instituições de atendimento à educação infantil em Belo Horizonte estavam representadas nos espaços frequentados previamente pelas crianças: Escola Municipal de Educação Infantil, Creches comunitárias e Unidade Municipal de Educação Infantil. Em conversas com as crianças da turma, foi possível entender um pouco dos momentos vivenciados por elas na educação infantil, em uma tentativa de relacioná-los com as experiências no ensino fundamental. Contudo, como afirmei anteriormente, ao longo das observações na turma de ensino fundamental, procurei focalizar principalmente as crianças que vieram da mesma turma da educação infantil pesquisada: Renata, Wanda, Amanda, Carlos, Isadora e Lúcio.

O primeiro mês de aulas foi dedicado à organização das professoras e da escola como um todo: uma nova direção assumiu a escola em janeiro, a coordenadora do 1º ciclo era novata na escola e havia três vagas abertas para professoras na escola no turno da tarde. Iniciar o ano com mudanças na coordenação e direção da escola e com falta de professoras trouxe certa instabilidade no cotidiano escolar. Tal instabilidade pôde ser sentida em algumas situações particulares, como, por exemplo, na distribuição de turmas entre as professoras (definida formalmente apenas em uma reunião no dia anterior ao começo das aulas), nos momentos de entrada das crianças

do turno (que foi reorganizado depois de duas semanas de aula) e também nas mudanças de professoras responsáveis pelas crianças no início do 1º Ciclo. Até o dia 06/03/09, foram três as professoras a assumir a turma: a professora referência, Sílvia, responsável pelo processo de alfabetização e letramento das crianças (quinze horas semanais na turma); a professora de Matemática, Carla (três horas semanais na turma); e a professora de Educação Física, Jussara (duas horas semanais na turma). A partir do dia 09/03/09, uma professora novata na escola, Érica, assume a turma, responsabilizando-se pela alfabetização e letramento das crianças. Sílvia assume as aulas de Matemática e Jussara continua com as aulas de Educação Física. Uma mudança semelhante aconteceu na outra turma de seis anos<sup>4</sup>. A Tabela 26, na próxima página, apresenta as mudanças de professoras na turma pesquisada.

**Tabela 26: Quadro de professoras e disciplinas na turma de ensino fundamental**

Período de 03/02/09 até 08/03/09	
Professora	Disciplina
Sílvia	Português (Alfabetização e Letramento)
Carla	Matemática
Jussara	Educação Física
Período de 09/03/09 até o final do ano letivo	
Professora	Disciplina
Érica	Português (Alfabetização e Letramento)
Sílvia	Matemática
Jussara	Educação Física

Sílvia estava retornando à sala de aula após quatro anos na direção da escola (dois anos como vice-diretora e dois anos como diretora). Assim, esse primeiro mês foi também um mês de (re)adaptação de Sílvia à posição de professora. Sílvia mostrou-se tranquila nos primeiros dias, com paciência, esperando certa autonomia das crianças, como ficará claro a partir da análise dos eventos dos primeiros dias de aula.

Nos próximos dois tópicos deste capítulo, apresento o primeiro dia de aulas e a primeira conversa da professora Sílvia com as crianças. Retrospectivamente,

<sup>4</sup> Essa situação assemelha-se ao que foi observado nas turmas iniciais do Ciclo de Alfabetização na escola estadual pesquisada por Carneiro (2006).

ao final da pesquisa de campo, evidenciou-se a importância dos primeiros contatos das crianças e famílias com o ambiente escolar do ensino fundamental. Analisar o processo de entrada das crianças no ensino fundamental implicou, portanto, explicitar como as crianças e suas famílias foram acolhidas e posicionadas pelo discurso da escola e das professoras, uma vez que tal processo torna-se visível nas ações e falas das próprias crianças e suas professoras. Como assinala Castanheira (2000), ao se encontrarem pela primeira vez, os participantes sinalizam diversos aspectos relevantes para a compreensão das relações que serão estabelecidas entre eles.

É necessário assinalar que alguns aspectos que foram importantes no processo de adaptação/incorporação das crianças em um novo espaço social permaneceram ao longo dos primeiros meses de aula, enquanto que outros perderam sua importância no cotidiano da turma.

No contexto da sala de aula, a construção coletiva de normas e expectativas, papéis e relações, direitos e deveres estabelecem os princípios de participação naquele espaço (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007). A maneira como o novo grupo foi formado, através das formas de participação de cada um dos seus membros, evidencia o que significou ser aluno e professora naquele contexto. Nesse sentido, analisar o primeiro dia de aula torna-se importante para a compreensão desse processo (CASTANHEIRA, 2004). Saliento que as formas de participação foram localmente definidas no contexto da sala de aula, mas também foram influenciadas por outros contextos, como, por exemplo, a estrutura da escola, as decisões da sua direção, as trocas de professoras, bem como as orientações da Secretaria Municipal de Educação.

#### **4.2.1- Construindo formas de participação: O primeiro dia de aula**

Apresento a seguir, na Tabela 27, os eventos do primeiro dia de aula<sup>5</sup> com a professora Sílvia, baseando-me nas anotações do Diário de Campo e na filmagem

---

<sup>5</sup> Motta (2010), em sua pesquisa de doutorado sobre a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, também salienta que o primeiro dia de aula marcou novas formas de posicionamento e participação das crianças na nova sala de aula.

realizada e, nos Gráficos 11 e 12, apresento os usos do tempo e do espaço feitos pelos participantes da turma observada. A primeira coluna da tabela contém a marcação do tempo, a segunda refere-se aos eventos do dia. Apresento uma breve descrição desses eventos, ora descrevendo o que todos faziam, ora descrevendo o que uma criança em particular fazia. Teço alguns comentários na terceira coluna e, na quarta coluna, apresento algumas possíveis consequências para o processo de passagem das crianças para esse novo espaço. As falas dos sujeitos estão em *itálico*. O terceiro evento, “Conversando com as crianças”, está sombreado e será analisado detalhadamente na próxima seção.

Tabela 27: Mapa de eventos do primeiro dia de aula (03/02/09)

Hora	Eventos	Comentários	Consequências para o processo de passagem para o novo espaço escolar
13:10	<b>Acolhendo as crianças:</b> Roberta, vice-diretora da escola, apresenta os funcionários da escola. Eduarda, coordenadora do 1º Ciclo, apresenta as professoras.	As famílias aguardam do lado de fora da quadra, observando as crianças através de uma pequena tela. Algumas mães têm os olhos marejados de lágrimas. Não houve uma reunião com as famílias antes do início das aulas.	A falta de uma reunião inicial para apresentação da escola, com suas rotinas e expectativas, colocou as famílias e as crianças em uma posição de desconhecimento e, portanto, ansiedade em relação ao primeiro dia de aula. Da mesma forma, as professoras desconheciam as expectativas e as rotinas das crianças e famílias. Como consequência dessa posição de desconhecimento alguns desencontros entre a escola e as famílias aconteceram.
13:28	Célia, coordenadora do 2º Ciclo, chama as crianças desse ciclo para irem para as salas.	As crianças estão sentadas na arquibancada da quadra e conversam animadamente. Lúcio chora, com as duas mãos na boca.	A sensação de continuidade e referência à experiência educacional anterior, através da música conhecida, acalma Lúcio.
13:30	Eduarda pede que as crianças veteranas cantem para as crianças novatas.	Ao escutar a música, que também era cantada na turma da educação infantil, Lúcio para de chorar.	É sinalizada para as crianças a principal forma de deslocamento na escola, através da formação de filas.
13:35	Eduarda chama as crianças veteranas para fazer fila em cima da linha azul da quadra. A seguir, ela chama as crianças novatas.		
13:37	<b>Separando as duas turmas:</b> As crianças caminham em fila com Sílvia e com Nara, a outra professora das crianças de seis anos. As professoras chamam as crianças pelos nomes, separando-as em duas filas. A seguir, cada professora segue para sua sala de aula.	As crianças estão em silêncio, olhando para todos os lados. Ao escutar seu nome, Renata continua na fila, apenas olha as professoras. O mesmo acontece com outras crianças.	As crianças permanecem em uma posição de desconhecimento em relação à turma da qual irão participar. Renata e outras crianças sinalizam que não entendem o que é esperado delas.

*Continua.*

Hora	Eventos	Comentários	Consequências para o processo de passagem para o novo espaço escolar
13:46	<b>Conversando com a turma:</b> Sílvia fala seu nome, explica que era diretora: <i>“Eu vou aprender muito com vocês. Vai ser uma troca de ideias.”</i> Ela solicita que cada criança fale seu nome.	As crianças estão sentadas em carteiras individuais, organizadas em 5 filas. Elas são grandes para o tamanho das crianças, que ficam com os pés balançando, sem encostar no chão. As crianças não conversam, apenas olham para todos os lados. As paredes da sala estão vazias, sem cartazes.	É sinalizado o papel central que a professora assume na sala de aula. Ao mesmo tempo, a professora posiciona-se como aprendiz.  A posição corporal das crianças é desconfortável, o que provoca, ao longo dos dias, uma inquietação no grupo.
14:06	Sílvia faz fila para levar as crianças para ir ao banheiro e beber água, a partir de um pedido das crianças.		
14:16	<b>Desenhando:</b> Sílvia conversa com as crianças, explicando que a sala <i>“está muito sem cor”</i> . Diz que gosta de enfeitar a sala com trabalho dos alunos. Pede que as crianças desenhem o que conheceram da escola. Sílvia entrega folhas de papel branco. Entrega giz de cera para as crianças que não trouxeram material.	Carlos pede uma segunda folha <i>“para desenhar o que quiser”</i> . Sílvia entrega a ele uma folha em branco.	A professora sinaliza a participação dos alunos no contexto da sala de aula, como aqueles que produzirão materiais a serem expostos e valorizados. É uma atividade em que as crianças são solicitadas a fazer algo familiar, o desenho, mas com um tema definido e em um contexto que faz pouco sentido, uma vez que elas não foram apresentadas a todos os espaços da escola. Carlos, com seu pedido, cria um novo sentido para a atividade. É possível que ele tenha recorrido às experiências anteriores no contexto da educação infantil. O tempo de espera entre as atividades aumenta ao longo dos dias, o que provoca uma inquietação no grupo.
14:38	As crianças começam a entregar os desenhos para a professora, que os elogia. Quem acaba de desenhar espera os colegas.		É reafirmada para as crianças a importância da sua produção.
14:46	Sílvia fixa os desenhos no mural, ao lado do quadro negro.		

Tabela 27 – Continua.

Hora	Eventos	Comentários	Consequências para o processo de passagem para o novo espaço escolar
14:47	<p><b>Cantando:</b> Enquanto continua pregando os desenhos no mural, Sílvia pergunta quem sabe cantar. Carlos canta <i>“O pato”</i>, de Vinícius de Moraes. Amélia canta <i>“A borboletinha”</i>, música do folclore popular brasileiro.</p>	<p>Sílvia chama atenção de Carlos e Lúcio (não vi o que aconteceu).</p>	<p>A música aparece como um momento de transição entre atividades. As crianças, mais uma vez, são posicionadas como sujeitos que sabem algo e podem mostrar isso.</p>
14:54	<p><b>Merenda e Recreio:</b> Sílvia chama as crianças para fazerem fila para beber água e merendar na cantina. As crianças são solicitadas a assentar junto com a outra turma do início do 1º ciclo. Recebem uma caneca de alumínio com leite e chocolate e biscoitos de maisena. À medida que acabam o lanche, as crianças vão para o pátio. As outras turmas do 1º ciclo chegam para merendar. Assim que acabam, também vão para o pátio. Sílvia sobe para merendar na sala dos professores.</p>	<p>Algumas crianças trouxeram lanche em merendeiras. Há duas estagiárias olhando as crianças no pátio. Eduarda, coordenadora, caminha por todo o pátio, observando as crianças. Renata anda pelo pátio, sem conversar com ninguém. Carlos corre por todos os lados. Amanda e Isadora sobem nos bancos, acompanhadas de outra menina. Elisa corre pelo pátio e se dirige à biblioteca, no segundo pavimento da escola.</p>	<p>Preocupação das famílias com a alimentação das crianças. A forma de organização da merenda e recreio difere da forma da educação infantil. Com o passar do tempo e com o fato da professora ter seu horário de descanso nesse mesmo momento, as crianças nem sempre terminavam a merenda antes de ir para o pátio, o que significou que algumas crianças ficaram com fome e dor de cabeça após o recreio. Algumas delas chegavam de casa sem almoço, o que indica a importância da merenda escolar. Na escola de educação infantil, as professoras acompanhavam as crianças durante a merenda.</p>
15:33	<p>O sinal bate. Algumas crianças correm para a porta da sala.</p>	<p>Elisa me pergunta: <i>“O que é esse barulhão?”</i> Respondo que não sabia. ao que ela diz: <i>“Deve ser para quando começa o lanche e depois termina. Cadê a professora?”</i></p>	<p>Não havia sinal na escola de educação infantil. A cada vez que o sinal era tocado, nas primeiras semanas, o grupo ficava agitado.</p>
15:35	<p><b>Organizando os materiais:</b> Sílvia chega e entra com as crianças para a sala. Pede que peguem as mochilas para irem embora.</p>		<p>É sinalizado para as crianças que se responsabilizem pelo material escolar.</p>
15:43	<p><b>Saída:</b> Sílvia sobe com as crianças em fila para o portão de saída. As famílias aguardam as crianças do lado de fora.</p>		

Tabela 27 - Final.



Gráfico 11: Uso e distribuição do tempo - 03/02/09

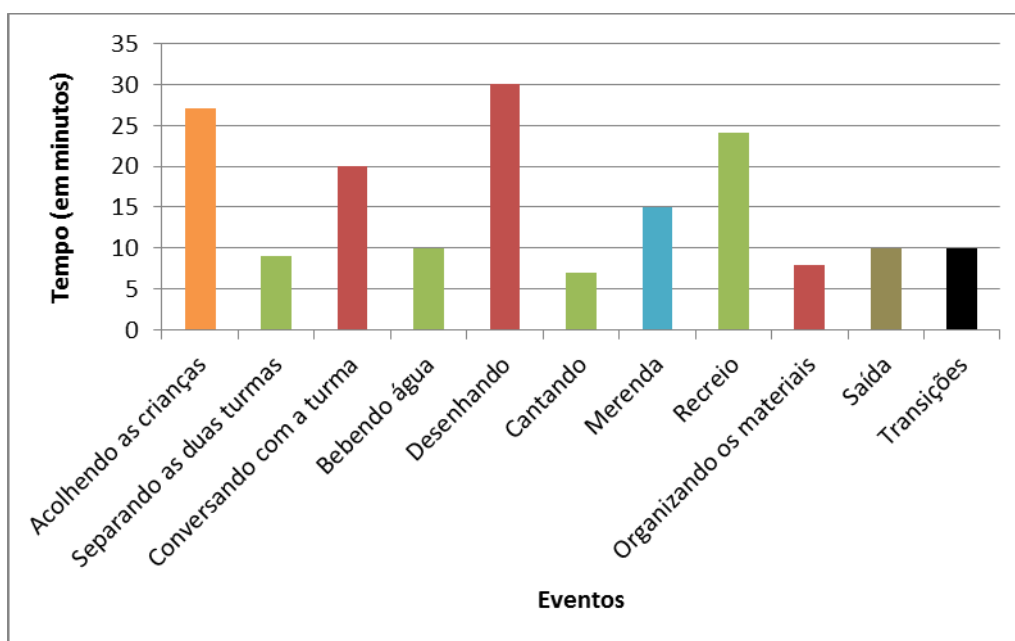
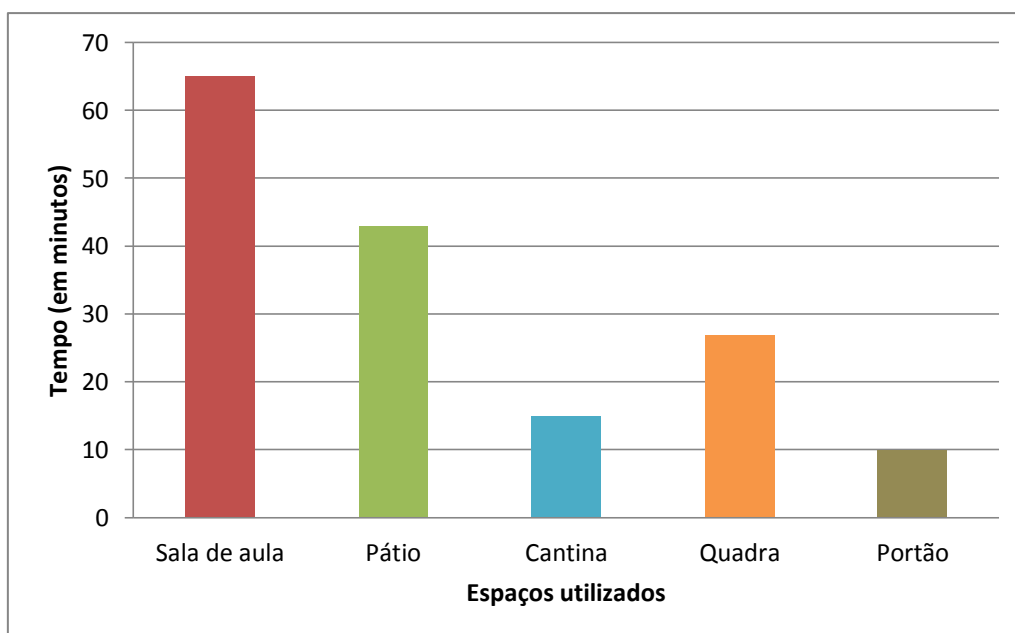


Gráfico 12: Espaços Utilizados - 03/02/09



Analisando a Tabela 27 e os Gráficos 11 e 12, destaco alguns aspectos característicos da forma de organização da turma do ensino fundamental que foram iniciados no primeiro dia de aula e que se mantiveram ao longo do período observado: (i) as filas aconteceram em todos os momentos em que as crianças se deslocaram pela escola, sugerindo que nesse espaço as crianças teriam menor autonomia para decidir

como e quando circular entre esses espaços, e que, portanto, a professora exerceria um controle maior sobre os alunos nesses momentos; (ii) as carteiras eram individuais, em filas, voltadas para a professora e o quadro negro, e não favorecendo, portanto, o contato entre os alunos, já que esses deveriam concentrar-se nas atividades realizadas individualmente de acordo com o ritmo proposto pelas professoras (em alguns momentos as professoras organizaram pequenos grupos ou formaram filas com carteiras duplas, como apresentado na Figura 31); (iii) as brincadeiras entre as crianças foram permitidas apenas no momento do recreio, o que trouxe uma das atividades mais valorizadas na educação infantil para uma situação de “clandestinidade” ou “proibição” no contexto dessa sala de aula; (iv) o espaço em que as crianças ficaram mais tempo foi a sala de aula (42% do tempo total no primeiro dia; essa porcentagem aumentou ao longo dos dias observados, chegando a 88% do tempo total em vários dias, ou seja, as crianças saíram da sala apenas no momento de merenda e recreio); (v) à medida que acabam a merenda, as crianças poderiam ir para o pátio, o que significou que algumas crianças não merendaram todos os dias, uma vez que estavam ansiosas por brincar; (vi) algumas crianças traziam um lanche individual. Tais aspectos, considerados em conjunto, representam uma descontinuidade em relação às práticas escolares vivenciadas pelas crianças na educação infantil.

Conforme registrado na Tabela 27, percebe-se que as crianças oscilaram entre os sentimentos de familiaridade e estranhamento em busca de referências para entender as regras de participação na nova sala de aula. No primeiro dia, as crianças não foram apresentadas aos espaços da escola, nem às suas rotinas e procedimentos, tal qual na pesquisa de Motta (2010).

Algumas regras, como beber água na hora do recreio e o sinal que indica o início e o término dos horários das aulas e também do recreio e merenda foram apreendidos aos poucos, a partir de perguntas que as próprias crianças formulavam. Essa situação também foi observada por Wild em sua pesquisa sobre a entrada das crianças no início do ensino fundamental (2009). Durante as semanas seguintes, esse padrão de apropriação das regras e das rotinas da escola permaneceu: as professoras chamaram a atenção das crianças por fazerem algo que não é permitido. É nesse momento que tais regras foram explicitadas.

Sílvia acompanhou as crianças aos banheiros e ao bebedouro após conversar com a turma. A seguir, posicionada em pé de frente às carteiras, explica que a sala de aula está sem enfeites porque ela gostaria de enfeitá-la com os trabalhos dos alunos. Ela pede, então, que as crianças desenhem o que perceberam na nova escola:

eu quero que/ vocês façam o desenho/ do que vocês perceberam na escola até agora/ do POUCO que vocês viram/ vocês não viram praticamente nada/ né?/ a entrada/ a quadra/ depois descemos/ viemos pra sala/ vocês viram a cantina por fora/ os banheiros/ os bebedouros/ então/ eu quero que vocês façam o desenho/ do que vocês viram e conheceram na escola/ não precisa inventar mais nada não/ que a gente vai/ vocês vão ter a oportunidade de/de/ andar pela escola/ e conhecer o resto/ né? (Sílvia. 03/02/09)

Após relacionar os espaços que as crianças conheceram, Sílvia entrega folhas de papel ofício para a turma e giz de cera para as crianças que não têm lápis de cor. Em sua fala, fica claro seu reconhecimento de que as crianças tiveram uma visão limitada da escola, com uma exploração dos espaços relativos ao cotidiano escolar (banheiro, bebedouro, etc.), que, entretanto, não mostram relação com o conhecimento que a escola e a professora irão proporcionar.

O pedido da professora às crianças torna-se ambíguo: elas devem desenhar a escola. Entretanto, as possibilidades concretas de realização do desenho são limitadas, uma vez que as crianças ainda não foram apresentadas a todos os ambientes da escola. Sílvia anda pela sala e conversa com algumas crianças, elogiando seus desenhos. Ela corrige, com um tom de voz suave, Isadora e Elisa que não haviam desenhado a escola, pedindo que elas desenhassem novamente do outro lado da folha. Pede que elas desenhem novamente do outro lado da folha. Oito crianças, das quinze presentes nesse dia, desenharam o bebedouro, como podemos perceber pelas Figuras 32 e 33, na próxima página.

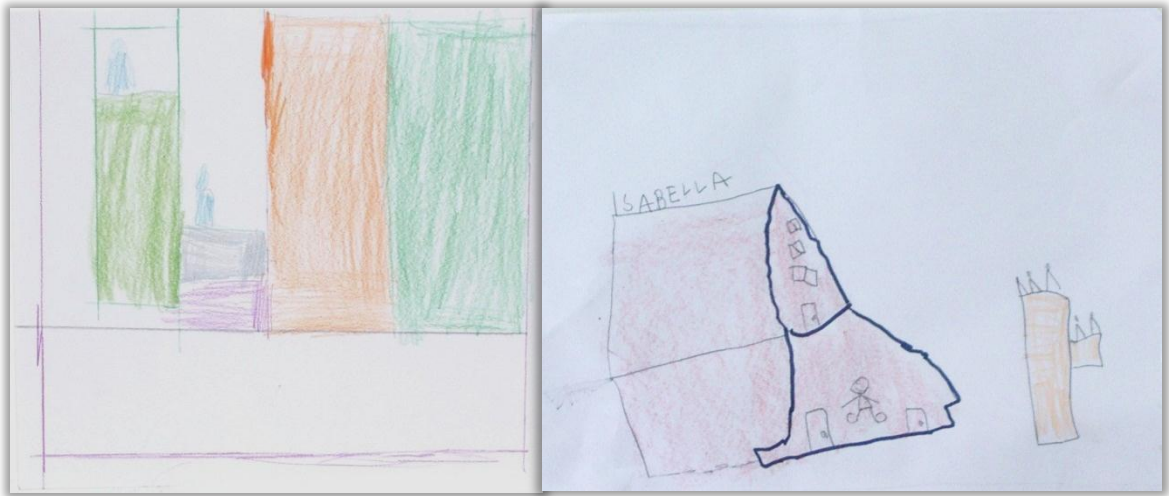


Figura 32: Desenhos de Amanda e Isadora.



Figura 33: Desenhos de Renata e Lúcio.

O momento do desenho da escola me remeteu à charge “Os passeios instrutivos”, de Francesco Tonucci (1997):



**Figura 34: Os passeios instrutivos (TONUCCI, 1979/1997, p. 91).**

Assim como o menino de Tonucci, que teve seu campo de visão limitado pelo discurso e pela ação da sua professora, as crianças da turma pesquisada tiveram acesso restrito aos espaços da escola no primeiro dia e, apesar disso, foram solicitadas a produzir um desenho sobre algo de que não puderam se apropriar. Criou-se uma situação em que o pedido da professora fez pouco sentido para as crianças, o que as

faz pedir para desenhar outras coisas. Percebe-se que o desenho feito por Lúcio assemelha-se ao seu desenho do que esperava encontrar na nova escola.

Algumas crianças, ao ativamente procurar ampliar seu conhecimento da escola, aceitaram o convite da professora no momento do desenho, *“a gente vai/vocês vão ter oportunidade de/ de/ andar pela escola/ e conhecer o resto”*, como Elisa<sup>6</sup>, ao se dirigir à biblioteca no dia seguinte.

Durante o recreio, no segundo dia de aula, Elisa me pergunta: *“Você sabia que aqui tem biblioteca?”* Respondo negativamente, ao que ela me segura pela mão para me levar para a biblioteca, juntamente com Luana. Essa primeira ida à biblioteca aconteceu em um clima de segredo e suspense, pois eu e as crianças imaginamos que deveríamos permanecer no pátio durante o recreio. Descobrimos mais tarde que a biblioteca ficava aberta para que as crianças pudessem visitá-la e pegar livros emprestados durante o recreio. (Anotações do Diário de Campo, 04/02/09).

Saliento que o fato de Elisa procurar a biblioteca aponta a representação desse espaço como maior legitimidade e também familiaridade, conhecido por Elisa na educação infantil, ao mesmo tempo em que indica sua atuação em direção a um entendimento das regras da nova escola. A criança me convida a explorar um espaço de textos escritos. A escola e a professora não haviam considerado a relevância desse espaço para formação dos alunos e não o apresentaram a eles. Percebe-se uma diferença com as práticas educativas da escola de educação infantil, em que as crianças semanalmente visitavam a biblioteca<sup>7</sup>.

Embora uma visão geral do primeiro dia de aula tenha nos fornecido alguns elementos importantes, ainda se torna necessário aproximar o ângulo de visão por meio de uma microanálise das interações discursivas ocorridas na primeira conversa da professora com as crianças, com o objetivo de evidenciar como as formas de participação na sala de aula foram construídas. A análise do discurso da professora deixa visível seu posicionamento na sala de aula, bem como demonstra aquilo que foi esperado das crianças na turma de ensino fundamental. Podemos perceber as

---

<sup>6</sup> Essa criança frequentou a escola de educação infantil pesquisada no turno da tarde.

<sup>7</sup> Nos dias em que eu estive presente à escola de ensino fundamental, as crianças não foram à biblioteca com as professoras. Assim, não pude acompanhar o trabalho desenvolvido nesse espaço. Entretanto, as crianças pegavam livros emprestados para levarem para casa.

permanências e deslocamentos em relação às rotinas e às expectativas construídas nas interações da turma de educação infantil.

#### **4.2.2- A primeira conversa**

Em sua primeira conversa com a turma, Sílvia posicionou-se como figura central na sala de aula. Seu posicionamento evidencia-se através de algumas características do seu discurso. A primeira delas refere-se ao fato de Sílvia, ao se dirigir à turma, ocupar o papel de principal falante, situando as crianças como ouvintes do seu discurso. Dessa maneira, seu discurso estruturou-se como um monólogo, no qual alguns temas desenvolvidos tornam visíveis as normas e as expectativas, os direitos e os deveres, bem como os papéis e as relações que se tornaram fundamentais para a turma. Tais temas estão esquematizados na próxima página (Figura 35), não necessariamente na ordem em que aparecem no discurso da professora, com algumas falas da professora em *itálico*. Analisarei alguns desses temas a seguir.

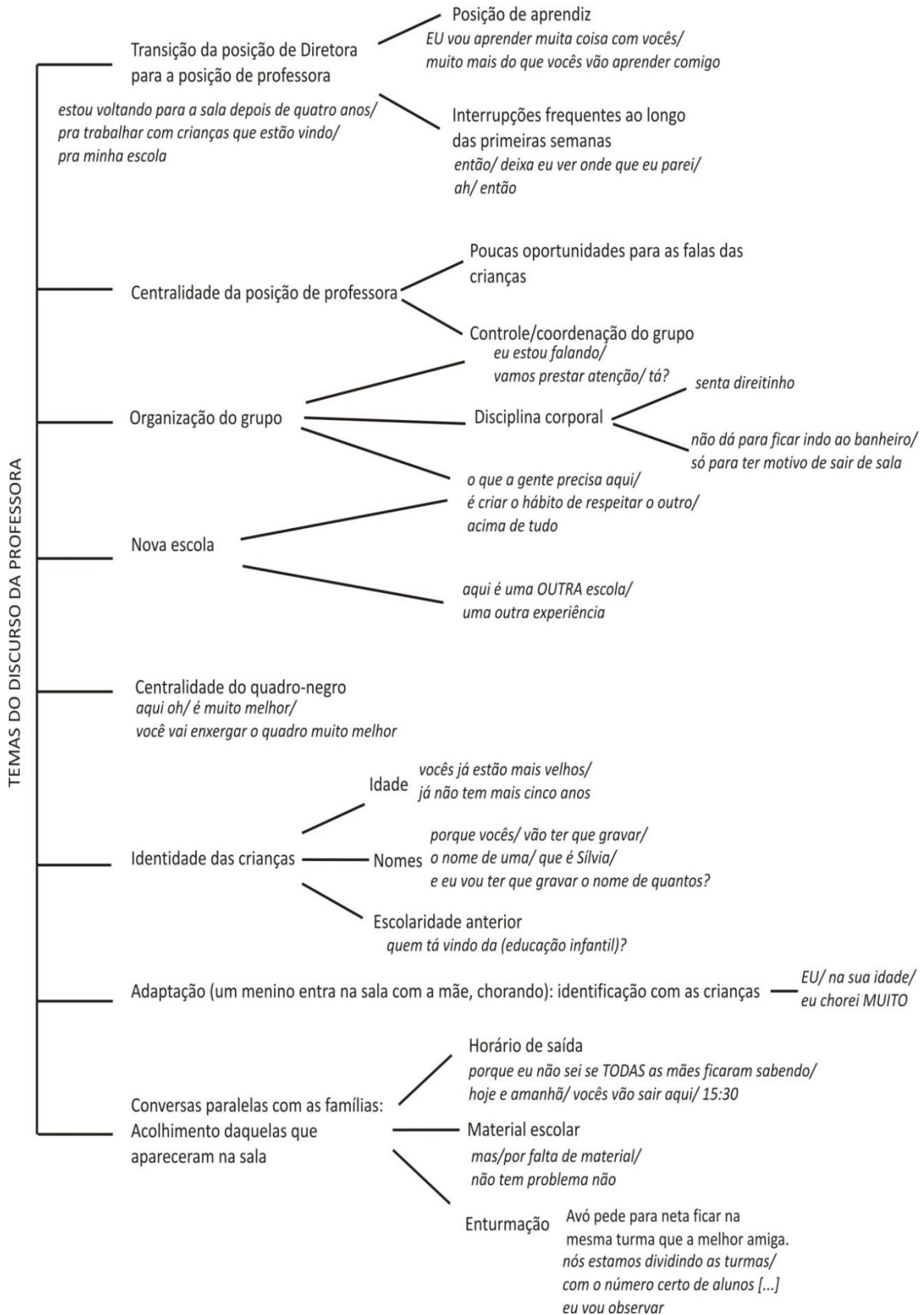


Figura 35: Temas desenvolvidos pela professora na primeira conversa com a turma.



Após as crianças entrarem na sala e se sentarem nas carteiras individuais enfileiradas, Sílvia fica em pé, de frente para as crianças. A postura corporal da professora e das crianças, diferente das que foram observadas na turma de educação infantil, indica que novas formas de relações estão se estabelecendo. As crianças escutam a professora, que se apresenta, com um tom de voz suave:

*bom/ como vocês ouviram/ lá fora/ meu nome é Sílvia/ eu estou saindo da direção da escola/ eu era diretora/ até o ano passado/ fiquei quatro anos/((mostra quatro dedos))/na direção*

O fato de ter escolhido iniciar sua interação com a turma a partir da sua posição de ex-diretora da escola indica a importância dessa experiência para Sílvia. Podemos inferir que sair do cargo de diretora em janeiro e assumir uma nova turma em fevereiro apresenta desafios para ela. A passagem por um cargo central possivelmente a aproximou das questões administrativas e pedagógicas do cotidiano de todos os turnos da escola, em um diálogo constante com a Secretaria Municipal de Educação, bem como fez com que assumisse uma posição de destaque no grupo de professores e frente às famílias das crianças. Sílvia assume a escola e seu projeto como “seus” (“vocês estão vindo para minha escola”), participando ativamente da sua estruturação. Por outro lado, ela se afastou da dinâmica do cotidiano de uma sala de aula específica por um período de quatro anos, o que exige uma adaptação e novas aprendizagens:

*então/ quê que acontece?/ EU vou aprender muita coisa com vocês/ muito mais do que vocês vão aprender comigo/ vai ser uma TROCA/ de ideias/ uma troca/ de/ de TUDO/ de conversa/ troca de história/ não é isso?*

Sílvia propõe uma abertura às crianças, posicionando-as, naquele momento, enquanto interlocutoras. As crianças tornam-se objeto de aprendizagem e mesclam-se às representações de criança e infância que Sílvia construiu ao longo de sua história pessoal e profissional. Tais representações tornam-se claras à medida que a idade das crianças surge como objeto de indagação da professora, a partir de uma fala de Carlos, que sugere que sua colega Isadora é “a mais chata da escola”. Carlos

está apontando para uma importante característica da cultura de pares que se estabeleceu na turma de educação infantil: as interações entre as crianças, sejam elas amistosas ou não. Sílvia responde que outras experiências, marcadas pela idade das crianças, irão se estabelecer em uma nova escola. A Tabela 28, a seguir, apresenta essa sequência interacional. A primeira coluna contém a numeração das unidades de mensagem, a segunda contém os sujeitos que interagem; a terceira coluna apresenta suas falas; e a última coluna contém algumas pistas contextuais.

**Tabela 28: Sequência interacional – *Tem gente ainda com cinco anos?!***

Linhas	Sujeitos	Unidades de mensagem	Pistas contextuais
1	Sílvia	<i>mas aqui</i>	Professora em pé, de frente para a turma.
2		<i>ninguém vai ser chato</i>	
3		<i>aqui é outra escola</i>	
4		<i>outra</i>	
5		<i>vocês já estão mais velhos</i>	
6		<i>já não tem mais cinco anos</i>	
7		<i>tem gente ainda com cinco anos</i>	
8		<i>aqui ainda?</i>	
9	Renata	<i>eu tenho</i>	Algumas crianças levantam as mãos.
10	Soraia	<i>eu também</i>	
11	Sílvia	<i>ah é?</i>	
12		<i>a maioria?</i>	
13		<i>uai</i>	Crianças falam ao mesmo tempo.
14		<i>todo mundo?</i>	
15	Luana	<i>professora</i>	
16	Sílvia	<i>então</i>	
17		<i>vocês vão fazer seis anos ainda?</i>	
18	Isadora	<i>eu já tenho seis</i>	
19	Luana	<i>eu vou fazer assim ((mostra 6 dedos))</i>	
20	Carlos	<i>deixa eu falar uma coisa ((levanta-se))</i>	
21	Sílvia	<i>ah tá</i>	
22		<i>então tá bom</i>	
23		<i>já fizeram</i>	
24		<i>né?</i>	
25		<i>senta aí</i>	Carlos continua de pé.
26		<i>vai chegar sua vez</i>	
27		<i>senta direitinho</i>	
28		<i>Carlos</i>	Carlos retoma uma fala anterior da professora, que disse não conseguir lembrar os nomes das pessoas direito.
29	Carlos	<i>meu nome é muito rápido de lembrar</i>	

A surpresa demonstrada por Sílvia (linhas 11 a 14: *ah é?/ a maioria?/ uai/ todo mundo?*), ao perceber que havia crianças com cinco anos de idade, assim como seu alívio ao perceber crianças na turma com seis anos completos (linhas 21 a 24: *ah tá/ então tá bom/ já fizeram/ né?*), revelam certa confusão em relação ao processo de matrícula das crianças. É importante pontuar que Luana e Soraia, que afirmam que ainda fariam seis anos, já haviam completado essa idade. A confusão na avaliação da própria idade pode indicar uma pouca familiaridade com o sistema numérico (Luana não nomeia a sua idade, mas a indica com os dedos da mão) ou também um não entendimento da pergunta da professora e das formas de participação nas interações da sala de aula.

Como foi discutido no segundo capítulo, as crianças que iriam completar seis anos até junho de 2009 foram matriculadas no ensino fundamental, ou seja, haveria crianças iniciando o ensino fundamental com cinco anos. No caso da turma de Sílvia, 38% das crianças estavam nessa situação. O recorte de idade foi alvo de inúmeras discussões no âmbito da Gerência e Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e também na escola de educação infantil pesquisada. Entretanto, aparentemente, tal discussão não aconteceu nas escolas municipais de ensino fundamental que receberiam essas crianças. A pesquisa de Flávia Carneiro (2006) revela que também nas escolas estaduais de ensino fundamental houve pouco entendimento e discussão acerca da idade em que as crianças seriam matriculadas em turmas do início ou do meio do Ciclo de Alfabetização. Essa foi uma das causas que levou, no caso da escola pesquisada pela autora, a três enturmações diferentes nos quatro primeiros meses de aula nas turmas do Ciclo de Alfabetização.

Percebe-se que, apesar de as decisões tomadas nos níveis administrativos do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação afetarem diretamente o cotidiano da sala de aula, as escolas e seus sujeitos nem sempre participam das mesmas. Assim como na pesquisa de Carneiro (2006), não foi identificada o desenvolvimento de avaliações desse processo por parte das instâncias administrativas. Tal avaliação poderia ser realizada a partir dos seus efeitos no cotidiano das diversas instituições de ensino. Portanto, entendo que é necessário uma constante avaliação não apenas das decisões tomadas, com a participação de todos os envolvidos, mas também sobre a forma como essas determinações são comunicadas e

apropriadas pelos sujeitos no interior das instituições escolares. O distanciamento entre os diversos contextos educacionais provoca desencontros na sala de aula, influenciando o processo de escolarização dos sujeitos, e mais especificamente, a transição das crianças para uma nova escola.

Retomo outros aspectos do discurso da professora nessa primeira conversa com a turma. Sílvia, logo após se apresentar, pede carinhosamente que Carlos sente-se mais próximo: *“pois é/ amor/ [...]/ você vai enxergar o quadro muito melhor”*. É importante destacar o fato de Sílvia, apesar de não estar escrevendo no quadro naquele momento, mencioná-lo ao justificar seu pedido a Carlos. Fica sinalizado para o grupo que aquele artefato cultural terá centralidade na dinâmica do cotidiano escolar. Cynthia Greive nos ajuda a refletir sobre o conceito de cultura material escolar em estreita relação com a cultura escolar:

... os modos de uso dos objetos, sua escolha, a receptividade, ausências e presenças de utensílios, o preço, os processos de aquisição e procedência, entre outros, são elementos que participaram ativamente da criação, operação, manutenção e/ou desativação das experiências escolares. Neste aspecto, é importante chamar a atenção para os suportes materiais que concretizaram a escola como lugar de transmissão do saber, mas também estarmos atentos para o fato de não tomar a estrutura material escolar como um palco onde se moveram os sujeitos da educação no passado (GREIVE, 2000, p.4).

Assim, a centralidade do quadro-negro foi confirmada ao longo do primeiro semestre, com atividades sendo apresentadas e explicadas com o apoio do quadro e, a seguir, copiadas pelas crianças. Tornou-se claro que o quadro, naquele contexto, foi simbolicamente revestido pela fala da professora como artefato essencial para a aprendizagem das crianças, tal como observado por Freitas e Castanheira (2007), em relação ao uso de imagens desenhadas no quadro por uma professora de biologia em sua turma. No caso pesquisado pelas duas autoras, o uso do quadro foi essencial, uma vez que disponibilizou a todos os alunos imagens fundamentais ao aprendizado do conteúdo ensinado em um contexto em que apenas 20% dos alunos possuíam o livro didático adotado na disciplina.

Na presente pesquisa, o quadro-negro igualmente foi utilizado como artefato de controle das interações que foram estabelecidas com as crianças,

reafirmando o lugar central da professora perante a turma. Dessa maneira, Sílvia avisa a Carlos, com um tom de voz tranquilo, durante o evento Desenhando: “*eu vou começar contar/ no quadro/ quantas vezes eu vou chamar seu nome*”. A turma é informada acerca da visibilidade que o quadro daria ao comportamento das crianças. Chamar a atenção verbalmente das crianças é potencializada através da escrita, uma escrita visível a todos, o que confere ao ato disciplinar uma concretude material. Tais usos do quadro-negro, peça essencial do mobiliário escolar a partir do final do século XIX, não se restringem a essa sala de aula específica. Bastos reflete que:

As vantagens do uso do quadro-negro residiam na possibilidade de o professor utilizar-se desse dispositivo para o ensino simultâneo das primeiras lições de leitura e de escrita. O quadro-negro para o professor e a lousa para o aluno eram meios pelos quais seria conhecido o alfabeto e seriam desenhadas as letras Além disso, era um excelente meio de ensinar em pouco tempo os alunos a ler e escrever. Um auxiliar indispensável para a lição oral, um suporte de escrita – “um ritual diário de escrita para fixar discursos e práticas pedagógicas” (CHARTIER, 2002, p.17<sup>8</sup>). Isto é, apresenta aos olhos dos alunos, de uma maneira permanente, o que a instrução oral não permitia fixar - um dispositivo para *fazer ver* e para *fazer falar* (DELEUZE, in BALBIER, 1990, p.155<sup>9</sup>). (BASTOS, 2005, p. 136. Grifos no original).

As crianças reconheceram esses usos do quadro-negro e as relações de aprendizagem e controle estabelecidas a partir dele em suas experiências escolares, mas igualmente se apropriaram desse artefato como forma de resistir a essas mesmas relações. Assim, em alguns momentos de desorganização da turma, algumas crianças rabiscaram o quadro e até mesmo apagaram o que Érica, a segunda professora da turma, havia escrito.

Gostaria de salientar um último aspecto dessa primeira interação da professora com as crianças: as frequentes interrupções da conversa com a turma, o que provocou descontinuidades na rotina da sala de aula: “*então/ deixa eu ver onde que eu parei/ah/então*”. Essa foi uma característica marcante das primeiras semanas de aulas, o que representou rupturas nas atividades que estavam acontecendo. Tais

---

<sup>8</sup> CHARTIER, A-M. Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n.3, pp.9-26, jan-jun. 2002.

<sup>9</sup> DELEUZE, Giles. Qué es un dispositivo? In: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault Filósofo*. Barcelona: Gedisa, pp.155-163.1990.

interrupções foram, em parte, consequência de pedidos administrativos relativos ao seu cargo de direção. Por outro lado, as interrupções ocorreram em função da falta de materiais na sala de aula, obrigando Sílvia a se dirigir ao almoxarifado da escola para buscar esses materiais. Sílvia explica para as crianças, no terceiro dia de aula, que havia dado todos seus materiais para as outras professoras enquanto estava na direção da escola não tendo tido tempo para reorganizá-los antes do início das aulas. No caso específico do primeiro dia de aula, as interrupções foram ocasionadas pela chegada de algumas crianças e principalmente pela solicitação de algumas mães. Em alguns momentos, a professora conseguiu retomar o “fio da meada” das atividades; em outros, alguma explicação ficou “perdida”, o que também provocou momentos de confusão e indisciplina na turma.

Assinalo que não houve uma reunião com as famílias das crianças antes do início do ano letivo. Como descrito anteriormente na Tabela 27, as famílias ficaram do lado de fora da quadra, observando as crianças entrarem e serem encaminhadas para as respectivas turmas. Esse fato posicionou as famílias em uma situação de desconhecimento em relação à entrada das crianças na nova escola. Algumas informações não foram disponibilizadas, ocasionando momentos de tensão nas relações entre as famílias e a escola.

No primeiro dia, uma mãe, uma avó e uma vizinha da mãe de uma das crianças procuraram a professora na porta da sala. Suas demandas relacionaram-se a conhecer a professora; ao desconhecimento em relação ao horário de saída das crianças, antecipado em duas horas; à enturmação (a avó de Ângela solicitou que ela ficasse na mesma turma que sua melhor amiga, pedido que não foi atendido); e ao material escolar. Destaco a postura de receptividade da professora ao conversar com as famílias, escutando-as atentamente e explicando o que lhe foi perguntado. Dessa maneira, a professora realizou uma breve acolhida de três famílias. Porém, nesses momentos, vários aspectos da rotina escolar não foram abordados, o que teria sido possível através de uma reunião coletiva. Tal reunião aconteceu no dia 24/03/09, quase dois meses após o início das aulas.

Levanto como hipótese que a reunião com as famílias não aconteceu logo no início do ano, em função das expectativas dos profissionais da escola, ao imaginarem que a escola já era um ambiente conhecido, uma vez que todos já teriam

vivenciado o processo de escolarização de alguma maneira. É como se, por já terem passado por alguma escola, os familiares já deveriam saber o que era esperado deles e das crianças. Portanto, as significativas diferenças nas experiências de escolarização dos sujeitos não foram consideradas importantes o suficiente para justificarem uma reunião com as famílias.

Outra possível explicação seria o fato de as crianças já serem mais velhas, em contraposição com a idade com que frequentaram a educação infantil. Dessa maneira, um encontro com os pais não seria necessário. É importante pontuar que as escolas de educação infantil municipais, inclusive a escola de educação infantil pesquisada, regularmente realizam reuniões com as famílias antes do início das aulas, com a justificativa de que tais reuniões reduziriam a ansiedade dos pais, facilitando uma melhor adaptação das crianças ao ambiente escolar. O período de adaptação das crianças na educação infantil é alvo de constantes debates no âmbito da Gerência de Coordenação da Educação Infantil, uma vez que implica uma organização do grupo de professores em relação ao número de dias trabalhados ao longo do ano, bem como em relação ao número de horas com as crianças nos primeiros dias de aula. Todavia, tal debate não acontece nos setores da Secretaria Municipal de Educação relacionados ao ensino fundamental.

Não podemos desconsiderar que a realização de uma reunião com os familiares dos alunos auxiliaria a diminuir a ansiedade pelo início das aulas, fazendo com que algumas famílias e suas crianças se sentissem mais seguras, caso já conhecessem as expectativas da escola, suas professoras e suas rotinas. Por outro lado, a escola e suas professoras teriam tido a oportunidade de conhecer as expectativas e rotinas familiares.

Em relação ao material escolar, a professora preocupou-se em emprestar lápis de cor e giz de cera para a turma, bem como pegou cadernos para as crianças no segundo dia de aula. Na porta da sala, tranquilizou a vizinha de uma das mães em relação ao material, dizendo que a criança poderia permanecer em sala mesmo sem material algum (*“mas/ por falta de material/ não tem problema não”*). Observo que os kits de material escolar fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação foram entregues no dia 14/02/09, onze dias após o começo das aulas, apesar de já estarem na escola desde o início do ano. Esse kit continha uma mochila, quatro cadernos com

pauta, um caderno sem pauta, agenda escolar, uma caixa com doze lápis de cor, um estojo com seis canetas hidrocor, lápis de escrever, borracha e régua<sup>10</sup>. No dia 24/03/09, durante a primeira reunião de pais, foi entregue o kit de literatura, contendo doze livros de literatura infantil, para as crianças levarem para casa, escolhidos por uma equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Esses dois kits foram anunciados em propagandas veiculadas pela Prefeitura de Belo Horizonte na televisão no final de janeiro e início de fevereiro de 2009. Creio ser razoável supor que as famílias das crianças esperaram a entrega do kit escolar, não sabendo o que deveriam comprar para as crianças. Não podemos desconsiderar o custo financeiro que a compra de materiais escolares acarretaria ao orçamento familiar.

A entrega do kit escolar em meados de fevereiro contribuiu, por conseguinte, para a falta de material para a execução das atividades propostas, gerando alguns conflitos e reclamações das professoras em relação às crianças e suas famílias. Podemos refletir que a expectativa das professoras foi a de que as crianças já chegassem, após o primeiro dia de aula, com o material considerado mínimo para a realização das atividades: lápis de escrever, lápis de cor, borracha, cola, tesoura e um caderno. Tal expectativa foi expressa, para as crianças, através de negativas (*“não trouxe o lápis de cor?”*; *“o que tem na sua mochila?”*; *“você não tem cola?”*). Assim, como ocorreu com outras regras e rotinas escolares, saber quais materiais trazer para a escola foi apreendido aos poucos pelas crianças e suas famílias.

Houve, então, um primeiro desencontro entre a cultura escolar do ensino fundamental e a cultura familiar, bem como com a cultura escolar da educação infantil, já que na escola de educação infantil as crianças não levavam material algum para a sala. Os materiais ficavam na sala de aula, sendo seu uso coletivo. Na Tabela 29, faço um quadro comparativo entre os artefatos culturais disponíveis às crianças e às professoras nas salas de aula das escolas de educação infantil e de ensino fundamental.

---

<sup>10</sup> O kit escolar da educação infantil foi entregue em 2008 para a turma pesquisada, contendo uma mochila, agenda escolar, um livro de literatura infantil, um brinquedo e dois cadernos sem pauta. Não acompanhei a entrega desse kit.



**Tabela 29: Artefatos culturais disponíveis nas salas de aula pesquisadas.**

<b>Sala de aula da Educação Infantil</b>	<b>Sala de aula do Ensino Fundamental</b>
Quadro-negro, giz e apagador	Quadro-negro, giz e apagador
Mesas coletivas e cadeiras individuais (tamanho adequado às crianças)	Carteiras e cadeiras individuais (tamanho grande)
Cadernos	Cadernos
Lápis de cor, lápis preto, giz de cera, canetões, borrachas, tesouras, colas, papéis em branco e já usados. Todos os materiais eram para uso coletivo (as crianças não tinham material individual).	Lápis de cor, lápis preto, giz de cera, borrachas, papéis, colas e tesouras (As professoras emprestavam o material para aquelas crianças que não tinham trazido o material completo).
Jogos, quebra-cabeças, livros de literatura, revistas em quadrinho, brinquedos, massinha, papéis de rascunho.	

Nesse quadro comparativo, percebe-se que a variedade de artefatos culturais na sala de aula da educação infantil foi muito maior que na sala do ensino fundamental e, conseqüentemente, as atividades possíveis em cada sala foram diferenciadas. Ao longo das observações na sala de aula do ensino fundamental, tornou-se claro que as atividades das professoras e das crianças, nesse primeiro mês, giraram em torno de folhas xerocadas para escrever e colorir, que deveriam ser preenchidas ao mesmo tempo por todas as crianças. Aquelas que já haviam terminado deveriam esperar sentadas por seus colegas, o que contribuiu para momentos de confusão na turma pesquisada. Ao retomar alguns eventos analisados nos capítulos anteriores, fica claro que o tempo de espera entre as atividades na educação infantil era praticamente inexistente, uma vez que as crianças poderiam, ao finalizar alguma atividade coletiva, buscar outros materiais e brinquedos presentes tanto na sala de aula quanto na oficina de artes. Dessa maneira, há uma estreita relação entre a cultura material escolar e a cultura escolar de cada um dos níveis de ensino.

O segundo elemento que gostaria de salientar, a partir das Tabelas 27 e 29, é o uso individual dos materiais. Na sala de aula da educação infantil, o uso coletivo dos diversos materiais permitiu que todas as crianças tivessem acesso igual às atividades propostas, bem como foi construída uma lógica de convívio coletivo própria da cultura escolar daquele espaço. Por outro lado, na sala de aula do ensino fundamental, era esperado que as crianças trouxessem seus materiais de casa e,

quando isso não acontecia, a participação das crianças nas atividades poderia ser comprometida. As crianças, aos poucos, começaram a se apropriar de uma lógica individual de uso dos materiais, às vezes se recusando a emprestar materiais com medo de perdê-los ou para que não acabassem rápido<sup>11</sup>. Em outros momentos, algumas crianças emprestaram materiais como símbolo de amizade.

Nesse mesmo sentido, a realização das atividades seguiu, em grande medida, uma lógica individual de apropriação do conhecimento: *“Cada um tem que fazer o seu. Não pode olhar do colega”*. Essa foi uma frase que ouviu-se repetidamente ao longo das observações. Essa lógica individual é própria da cultura da escola de ensino fundamental pesquisada, o que reflete uma concepção de aprendizagem calcada em uma apropriação individual do conhecimento. Sem dúvida, a construção de relações mais solidárias entre as crianças em direção à formação de um grupo de aprendizagem fica comprometida.

A apropriação de um “sentimento de nós” entre as crianças e entre essas e as professoras constitui-se como fundamental para a plena participação de todos no processo de adaptação/incorporação à nova posição social de cada criança dentro da escola. Uma questão que aparece, portanto, relaciona-se ao fato de a transição das crianças para o ensino fundamental acontecer na construção coletiva dessa experiência.

Lúcia Afonso define o grupo como “um conjunto de pessoas unidas entre si porque se colocam objetivos e/ou ideais em comum e se reconhecem interligadas por estes objetivos e/ou ideais” (AFONSO e alli, 2003, p. 19). Afonso, apoiando-se nas elaborações teóricas de Freud, Pichon-Rivière e Bion, afirma que os membros de um grupo “por um lado buscam ser reconhecidos pelos seus companheiros como ‘iguais’, isto é, parceiros de um ideal e, por outro lado, querem ser reconhecidos como pessoas únicas, que têm suas particularidades diante do ideal do grupo (...). É pelo constante desafio de estar junto e se manter único que os participantes do grupo poderão conhecer melhor suas motivações e suas capacidades no grupo.” (op. cit, p. 21).

---

<sup>11</sup> Os materiais recebidos com o kit escolar ficaram com as crianças e deveriam ser levados para a escola todos os dias. Aos poucos, tais materiais acabaram ou foram perdidos, gerando novamente uma falta de materiais na sala de aula.

Compreendo que a entrada das crianças em um novo ambiente escolar implica a formação de um novo grupo, com novas regras de participação e, particularmente, com a invenção coletiva de um ideal comum. Nesse sentido, a intervenção e a coordenação da professora tornam-se fundamentais nesse processo. No caso das crianças pesquisadas, tal ideal seria a apropriação da leitura e da escrita de maneira sistemática, como pudemos observar com a análise de alguns eventos de letramento na educação infantil. Entretanto, o ideal da escrita precisa ser (re)inventado com a participação das crianças, em um movimento em que elas sejam reconhecidas e se reconheçam como indivíduos e como membros do novo grupo.

Outro aspecto que merece atenção em relação ao uso individual dos materiais e à realização das atividades é o fato de as pequenas distinções sociais entre as crianças serem sutilmente ressaltadas: aquelas que têm o material completo e aquelas que não o têm; aquelas que trazem merenda e as que não a trazem<sup>12</sup>; aquelas que têm mochila nova e as que não a têm; aquelas que estão com roupas mais novas e limpas e as que estão com roupas velhas. Assim é que, no terceiro dia de aula, Amanda se aproxima de mim e me diz com orgulho:

- Amanda: *eu ganhei essa calça aqui/ oh/ ((segura a própria calça))/ da minha mãe/ e uma bermudinha/ lá perto de casa/ tem um/ bazar*
- Carlos: *olha só o que eu tenho/ olha só o que eu tenho*
- Vanessa: *((olha para Carlos e sorri))*
- Amanda: *tem um bazar/ bazar/ TODO cheio de roupa suja/ mas/ mas é/ minha mãe/ ela comprou uma calça pra mim/ NOVINHA*
- Vanessa: *é mesmo/é bonita/ né?*
- Amanda: *NOVINHA/ e uma bermuda/ novinha/ cê vai ver/ é uma pretinha/ cê vai ver*
- Vanessa: *que legal*

Para Amanda, a característica mais importante da calça que está usando é o fato de ela ser “*novinha*”, mesmo tendo sido comprada em um bazar “*TODO cheio de roupa suja*”. Eu concordo com Amanda, mas acrescento o adjetivo “*bonita*”, o que faz com que ela enfatize o fato de a calça ser nova, repetindo esse adjetivo mais duas vezes. É patente o orgulho com que me mostra a sua calça<sup>13</sup>. Carlos tenta participar da

---

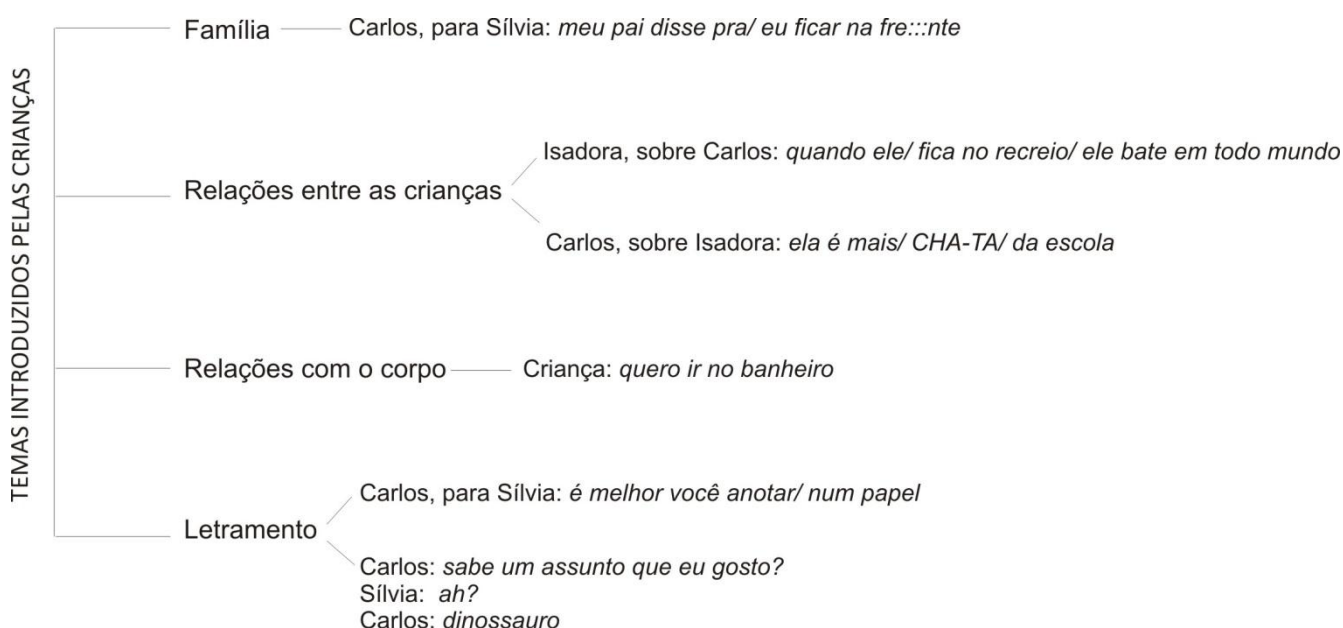
<sup>12</sup> Algumas crianças, em alguns momentos, pegaram e comeram o lanche dos colegas, gerando conflitos no grupo.

<sup>13</sup> Pareceu-me, de fato, que a calça era usada.

interação ao perceber que Amanda exhibe algo comprado pela mãe, e também me mostra algo que possui (a filmagem não capturou o objeto que ele segura).

Situações como essas são exemplos de como práticas sociais (re)criam no interior da instituição escolar uma demarcação da origem social das crianças através da carência ou posse de artefatos culturais e objetos de consumo. Tais distinções apareciam de maneira menos evidente entre as crianças na turma da educação infantil, uma vez que todas as crianças usavam o uniforme escolar<sup>14</sup> e os materiais eram de uso coletivo.

Até o momento, enfatizei os temas desenvolvidos pela professora e suas relações com a cultura escolar do ensino fundamental, bem como apontei algumas consequências para o processo de entrada das crianças nesse novo espaço. Passo agora aos temas introduzidos pelas crianças (Figura 36). Elaborei essa taxonomia baseando-me nas poucas falas das crianças durante a primeira conversa da professora com a turma.



**Figura 36: Temas introduzidos pelas crianças na primeira conversa com a professora.**

<sup>14</sup> O uniforme escolar na escola de ensino fundamental sofreu alterações em seu design e cores no início do ano, com a participação dos alunos veteranos da escola, sendo seu uso obrigatório a partir do segundo mês de aulas.

Uma primeira comparação entre as Figuras 35 e 36 confirma a pequena participação oral das crianças nessa primeira interação com as professoras. Sentadas em carteiras enfileiradas, com os pés balançando desconfortavelmente, elas se mostraram em posição de espera e dispostas a ouvir o que a professora falava, participando da interação com a professora na posição de ouvintes. A forma de participação de Carlos, falando e interrompendo a professora em vários momentos, destoa do comportamento apresentado pela turma, uma vez que a maioria das crianças escutou silenciosamente a professora, limitando-se a responder às suas questões.

Logo após sua primeira fala, Sílvia olha para Carlos e percebe que ele está sentado na primeira carteira da fileira próxima às janelas, embora haja carteiras vazias na fileira central da sala. Ela sugere, então, que ele se sente ali, logo atrás de Isadora.

- Sílvia: *Carlos/ vem pra cá/ senta aqui/ oh*  
Carlos: *meu pai disse pra/ eu ficar na fre:::nte*  
Sílvia: *pois é/ amor/ mas aqui/ oh/ ((aponta a carteira atrás de Isadora))/ é muito melhor/ você vai enxergar o quadro melhor/ o segundo lugar é/ aqui na frente*  
Carlos: *só que ela/ é maior que eu*  
Sílvia: *não é não*  
Carlos: *é sim*  
Sílvia: *((voltando-se para a turma))/eu fiquei dois anos na vice-direção [continua a se apresentar para a turma]*

Carlos explica que o motivo de estar sentado na primeira carteira deve-se a uma orientação do seu pai. Inferimos, então, que a família de Carlos conversou com ele sobre a nova escola. Em outros momentos, fica bastante evidente o interesse dessa família em particular, e também de outras, em orientar os filhos acerca do comportamento em sala de aula. Desse modo, as crianças justificavam algumas de suas atitudes ao dizer, por exemplo, que “*minha mãe disse para eu não emprestar o lápis*”. A presença da família na escola, portanto, torna-se evidente não apenas através da sua participação em reuniões e conversas com as professoras, mas também através das falas das crianças.

Sílvia acata a explicação de Carlos e tenta convencê-lo de que “*o segundo lugar é/ aqui na frente*”. Entretanto Carlos se refere ao tamanho da colega que, de fato,

é mais alta do que ele e se recusa a mudar de lugar. Sílvia aceita a posição dele e retoma sua fala inicial acerca do seu papel na direção da escola. Percebe-se que a forma de interação da professora com Carlos foi carinhosa e acolhedora.

Isadora, por outro lado, parece ter escutado a recusa de Carlos a partir de uma relação de não-amizade com ela. Um minuto depois da recusa de Carlos, ela manifesta sua interpretação ao interromper a professora:

- Sílvia: [...]vai ser uma troca/ de ideias/ uma troca/ de/ de TUDO/ de conversa/  
troca de história/  
          { não é isso?  
Isadora: { quando ele((apontando para Carlos))  
Criança: (inaudível)  
          { Sílvia: (para criança) só um minutinho ((inclinando-se em direção a Isadora))  
Isadora: quando ele/ fica no recreio/ ele bate em todo mundo  
          { Sílvia: { ah/ mas ele não vai bater  
Carlos: { é MENTIRA  
          { Sílvia: { não/ porque aqui  
Carlos: { e ELA/ ela  
          { Sílvia: { sabe o quê que acontece?  
Carlos: { que tá na sala/ ela fica muito BA-TEN-DO/ igual o Gilberto  
          { Sílvia: mas sabe o quê que vai acontecer?/ ((pegando uma folha para a  
                  estagiária que entrou na sala))/ aqui/ ninguém vai bater/ em ninguém/  
                  sabe por quê?/ as crianças vão crescendo/ vão amadurecendo [...]

Isadora acusa Carlos de “bater em todo mundo” baseando-se na história prévia deles na escola de educação infantil. Ele, por seu turno, se defende, acusando-a de ter o mesmo comportamento. É interessante perceber que o tema da agressividade é introduzido pelas crianças pela ótica das relações de amizade. Tais relações constituem-se em uma importante característica da cultura de pares. Assim é que, seis minutos e vinte segundos depois, Carlos se levantou, apontando para Isadora, e retomou essa questão novamente: “ela é mais/ CHA-TA/ da escola”. Percebe-se um diálogo interrompido entre as duas crianças, que acontece paralelamente ao discurso da professora. Em resposta a essa fala de Carlos, Sílvia propõe um acordo com a turma.

[...] então/ bom/ o que a gente vai fazer/ nós vamos montar um acordo/  
aqui na sala/ essa semana/ sobre essas questões/ o que é legal de fazer/ na  
sala de aula/ e o que é ruim/ o que não é legal

A proposta de conversar explicitamente sobre as normas e as expectativas na sala de aula não foi concretizada formalmente. Ao contrário, tais normas foram explicitadas através de negativas acerca do que *não* deveria ter sido feito, logo após algum comportamento ter sido considerado inadequado pelas professoras. Desse modo, mesmo ir ao banheiro ou beber água fora do horário do recreio foram ações recusadas: “*ah/ e por que não foi na hora que bateu o sinal?*” diz Sílvia em resposta à solicitação de uma criança (“*quero ir ao banheiro*”), logo após a turma voltar do recreio. Construiu-se, paulatinamente, uma lógica de apropriação das regras através de negativas, o que contribuiu para alguns momentos de “indisciplina” na turma.

Tal lógica de apropriação das regras também representou uma descontinuidade em relação à forma de organização da turma de educação infantil pesquisada. Como foi observado através da análise de alguns eventos, tanto Júlia quanto Paula se preocuparam em explicar para as crianças o que iria ser feito e o que era esperado delas.

Finalmente, duas falas de Carlos apontam para a apropriação da escrita. A primeira delas refere-se a uma longa fala de Sílvia sobre sua dificuldade de lembrar os nomes das crianças. Ela pede que eles não fiquem chateados se ela errar seus nomes. Ela, a seguir, pergunta o nome de cada criança, conferindo a lista de chamada que tem nas mãos. Após uma criança responder, Carlos propõe que ela anote os nomes em um papel:

- Sílvia: ((olha para Mônica))  
Mônica: *Mônica*  
Carlos: *deixa eu falar uma coisa*  
Sílvia: *só um minutinho/ Carlos*  
Carlos: *é melhor você anotar/ num papel*  
Sílvia: *não/ amor/ eu tenho os nomes de vocês/ mas eu quero que vocês digam sempre/ para eu gravar mais rápido*

Carlos acompanha a fala da professora atentamente e se mostra preocupado com uma característica importante da identidade dos sujeitos: seus nomes. Ele propõe uma solução baseada em sua apropriação de uma das funções sociais da escrita: ajudar os sujeitos a se lembrar de algo é uma das justificativas para

se escrever. Sílvia, por seu lado, reconhece que já tem os nomes escritos e, apesar disso, necessita que as crianças repitam seus nomes oralmente.

A segunda referência à escrita acontece no momento em que Carlos interrompe a professora dizendo que gosta de conversar sobre dinossauros. Sílvia responde que esse é um assunto legal e pede que Carlos leve para a sala os DVDs que ele diz ter. Na segunda semana de aula, enquanto as crianças esperam o horário do recreio, Carlos fala para a turma o que sabe sobre os dinossauros. Tal fala, entretanto, não tem continuidade em um projeto específico na turma.

Na primeira entrevista que realizei com a mãe de Carlos, ela mencionou seu interesse pela leitura, exemplificando-o através da menção aos livros de dinossauro que Carlos gostava de folhear e que seu pai constantemente lia para ele. Carlos, em alguns momentos na turma de educação infantil, folheou livros sobre dinossauros, usando-os como modelo para brincar com massinha. É importante ressaltar que as crianças entraram para a escola de ensino fundamental em um processo de rupturas com várias rotinas e experiências tanto da escola de educação infantil quanto das famílias. Contudo, as crianças buscaram ativamente construir essa continuidade, fazendo referências explícitas ou não ao que já haviam vivenciado.

Finalizo, aqui, a análise da primeira conversa que a professora teve com a turma. Procurei relacionar alguns elementos do seu discurso com a formação do novo grupo. No próximo item, irei contrastar o primeiro dia de aula com os eventos dos dias seguintes, de maneira a fornecer elementos que propiciem uma visão geral do processo de passagem das crianças para o ensino fundamental.

#### **4.3- O primeiro mês: A dinâmica do cotidiano da sala de aula**

Nesse terceiro item, após a análise pormenorizada da primeira conversa de Sílvia com a turma, amplio o foco da análise, contrastando os eventos dos primeiros dias de aula, a fim fornecer mais elementos acerca da entrada das crianças nesse novo espaço. A partir das anotações do diário de campo e das transcrições das filmagens realizadas, organizei, na Tabela 30, uma apresentação dos eventos de cinco dias de aula.



Tabela 30: Contrastando eventos

04/02/09	05/02/09	09/02/09	10/02/09	12/02/09
Crianças entram na sala.	Entrada: Recepcionando as crianças e uma mãe. (10 minutos)	Entrada: Crianças esperam na porta da sala. (7 minutos)	Entrada: Crianças esperam na porta da sala. (2 minutos)	Entrada: Crianças esperam na porta da sala. (10 minutos)
Organizando as carteiras em dois semi-círculos. (10 minutos)	Organizando os crachás para entregar para a turma. (6 minutos)	Entregando os crachás (2 minutos)	Organizando o dia: pegando os crachás e os materiais, mudando crianças de lugar. (26 minutos)	Conversando com a turma sobre o comportamento. (7 minutos)
Conversando com a turma sobre o material escolar. (8 minutos)	Conversando com a turma: o que vocês fizeram hoje de manhã? (4 minutos)	Conversando com a turma sobre o fim de semana e sobre o material escolar. (14 minutos)	Identificando palavras que começam com a letra "A", contando o número de letras "A", recortando e colando a atividade no caderno, esperando. (28 minutos)	Entregando os crachás. (8 minutos)
Interrupção: Sílvia sai da sala para buscar material. Algumas crianças conversam entre si. (6 minutos)	Apresentando o alfabeto, recortando e colando a folha, esperando, identificando letras. (78 minutos)	Procurando figuras escondidas em uma cena, colorindo as figuras, colorindo a cena, recortando e colando a folha, corrigindo a atividade na carteira, esperando. (60 minutos)	Carla: Chamando a atenção da turma. (5 minutos)	Procurando a cauda de vários animais, escrevendo numerais, colorindo, recortando e colando a folha, esperando. (68 minutos)
Chamando a atenção. (9 minutos)			Reconhecendo o numeral "1" e a cor azul, colando bolinhas de papel crepom no numeral "1", fazendo chamada, escrevendo o numeral "1", esperando. (32 minutos)	Escrevendo letras do alfabeto no caderno. (8 minutos)
Entregando os cadernos, desenhando e esperando. (64 minutos)		Fazendo chamada. (15 minutos)		
Carlos fala para a turma sobre os dinossauros. (9 minutos)				

Continua.

4/02/09	5/02/09	9/02/09	10/02/09	12/02/09
Fazendo fila para ir ao banheiro e merendar. (5 minutos)	Fazendo fila para ir ao banheiro e merendar. (5 minutos)	Fazendo fila para ir ao banheiro e merendar. (5 minutos)	Fazendo fila para ir ao banheiro e merendar. (7 minutos)	Fazendo fila para ir ao banheiro e merendar. (5 minutos)
Merendendo e brincando. (37 minutos)	Merendendo e brincando. (40 minutos)	Merendendo e brincando. (35 minutos)	Merendendo e brincando. (40 minutos)	Merendendo e brincando. (40 minutos)
Fazendo fila para ir embora. (5 minutos)	Abaixando a cabeça para descansar. (3 minutos)	Abaixando a cabeça para descansar. (2 minutos)	Esperando a próxima atividade. Crianças conversam entre si. Sílvia conversa com uma professora e com um funcionário da escola. (21 minutos)	Abaixando a cabeça para descansar. (10 minutos)
	Explicando para as crianças que elas irão ficar com um monitor, pois Sílvia precisa assinar documentos da escola. (10 minutos)	Ligando formas iguais, passando o lápis em cima do tracejado do desenho de 3 sorvetes, colorindo os cones de laranja, esperando. (39 minutos)	Chamando a atenção da turma. (5 minutos)	Lendo uma história para a turma, folheando livros, conversando com os colegas. (28 minutos)
	Bebendo água com o monitor. (7 minutos)	Chamando a atenção da turma. (12 minutos)	Esperando a próxima atividade. Sílvia conversa com a secretária da escola. (4 minutos)	Descobrimo erros em um desenho, colorindo, recortando e colando a folha, esperando. (39 minutos)
	Assistindo uma parte de um filme (Space Chimps) com outras duas turmas. (44 minutos)	Copiando três letras do quadro: A-B-C. (5 minutos)	Circulando diferentes tipos da letra "A" em várias palavras, recortando e colando a folha, corrigindo a atividade, esperando. (35 minutos)	

Tabela 30 - Continua.

4/02/09	5/02/09	9/02/09	10/02/09	12/02/09
	Brincando na quadra. (29 minutos)	Carla: Contando quantas crianças há na turma e copiando no caderno, esperando. (20 minutos)	Fazendo chamada e indo ao banheiro. (17 minutos)	Jussara: fazendo uma roda no pátio, brincando de “corre-cutia” e “gato e rato” com a turma, jogando futebol e pulando corda, bebendo água. (30 minutos)
	Fazendo fila para ir para sala. (7 minutos)	Copiando numerais, esperando. (12 minutos)	Guardando o material. (5 minutos)	
	Conferindo a lista de chamada com a coordenadora. (5 minutos)	Cantando e brincando de estátua. (6 minutos)	Chamando a atenção da turma. (7 minutos)	
	Fazendo fila para ir embora. (5 minutos)	Fazendo fila para ir embora. (5 minutos)	Fazendo fila para ir embora. (5 minutos)	

Tabela 30 - Final.

A partir da Tabela 30, observam-se alguns elementos que se repetem ao longo dos dias. O momento de entrada das crianças, esperando a professora na porta da sala, aconteceu até o dia 26/02/09. As crianças sentavam-se no chão quase sem conversar, ainda com uma expressão de ansiedade e expectativa em relação ao que iria acontecer. Nesses momentos, eu aguardava com a turma a chegada da professora. Algumas crianças chegavam um pouco mais tarde, com a professora já em sala.

Considerando que a entrada representa um momento coletivo de transição entre a casa e a escola, preparando as crianças diariamente para o início das aulas, a coordenação da escola propôs ao grupo de professoras<sup>15</sup> a recepção de todas as crianças do 1º Ciclo na quadra, com todas as crianças cantando músicas e sendo encaminhadas para as salas de aula em filas. Tal organização proporcionou momentos que se assemelharam à entrada na escola de educação infantil. Percebe-se um movimento de reorganização da escola, e não apenas da entrada, que acontece aos poucos com a nova direção e coordenação realizando pequenas mudanças no cotidiano escolar.

Outro elemento que se repete, ao compararmos os eventos ao longo dos dias, é o uso do tempo, estruturado em torno das atividades xerocadas, e do espaço, com predominância da sala de aula. Nos dias representados na Tabela 30, o tempo passado em sala de aula variou entre 72,9% e 86,6% do tempo total. Percebe-se que os variados espaços da escola foram pouco utilizados pela turma pesquisada, padrão que se manteve ao longo de todo o primeiro semestre de 2009. Compreendo que tal restrição foi, em parte, resultado da não organização formal e coletiva dos horários de utilização da sala de computador, da sala de artes e do auditório. Cada professora poderia utilizar esses espaços a partir de projetos individuais. A predominância do uso da sala de aula expressa as concepções de ensino e aprendizagem da escola e das suas professoras. Essa forma de organização do uso do tempo e dos espaços foi diferente na escola de educação infantil pesquisada, como pode ser observado no terceiro capítulo deste texto.

Tais concepções tornam-se mais claras a partir de um exame das atividades xerocadas que foram dadas às crianças ao longo do primeiro mês. A Tabela 31, na próxima página, apresenta uma classificação dessas atividades.

---

<sup>15</sup> Reunião no dia 18/02/09.

**Tabela 31: Classificação das atividades xerocadas no primeiro mês de aulas.**

Classificação das atividades	Tipos de atividade	Quantidade
Apropriação do Sistema de Escrita	Alfabeto	1
	Identificação de letras	5
	Cópia de palavras	1
	Cópia de letras	1
Apropriação do Sistema Numérico	Cópia de numerais	1
	Colar bolinhas de papel no numeral 1	1
Coordenação motora/ Discriminação visual	Colorido	2
	Traçado de formas	2
	Encontrar erros ou figuras iguais	4

Observo que o número de atividades voltadas para a alfabetização<sup>16</sup> das crianças (oito) foi o mesmo que o número de atividades voltadas para o treino das habilidades de coordenação motora e discriminação visual. Contudo, o tempo dedicado a esse treino foi maior, uma vez que esses exercícios incluíram também o colorido das figuras de cada atividade. Por exemplo, o evento “Identificando a letra A” (10/02/09) teve a duração de 28 minutos, enquanto que o evento “Procurando figuras escondidas” (09/02/09) durou 60 minutos. Tal padrão foi observado ao longo do primeiro mês de aulas. Percebe-se, portanto, que as práticas educativas centraram-se no treino grafomotor e na produção de comportamentos considerados adequados à sala de aula: permanecer sentado a maior parte do tempo, com as pernas para a frente; conversar pouco com os colegas; seguir as orientações das professoras; beber água e ir ao banheiro apenas na hora da merenda. Entendo que os momentos em que a professora Sílvia chamou a atenção da turma relacionam-se com esses aspectos.

Tais aspectos parecem sugerir, igualmente, que a aprendizagem foi concebida a partir de um *continuum* que ocorreria através de uma transição gradual das habilidades simples para as mais complexas, sem mudanças abruptas. Portanto, o processo de aprendizagem precisaria ser iniciado com a aquisição de habilidades

<sup>16</sup> A Coleção Instrumentos da Alfabetização (CEALE, 2005) considera cinco os eixos mais relevantes para a apropriação da língua escrita: a compreensão e valorização da cultura escrita; a apropriação do sistema de escrita; a leitura; a produção de textos escritos; e o desenvolvimento da oralidade. A cada eixo correspondem algumas capacidades específicas. Ao eixo “apropriação do sistema de escrita” correspondem as seguintes capacidades: compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; dominar convenções gráficas; reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas.

consideradas como pré-requisitos para a apropriação do sistema de escrita. Tal caminho deveria ser percorrido ao mesmo tempo por toda a turma, em direção a um “amadurecimento” das crianças tanto no comportamento quanto na aquisição dessas habilidades. A análise da interação entre a professora e a turma no evento “Apresentando o alfabeto”, no dia 05/02/09, torna essa concepção de aprendizagem ainda mais explícita.

Nesse evento, Sílvia, após conversar sobre o que as crianças fizeram durante a manhã, segurou algumas folhas de papel ofício e explicou que iria apresentar o alfabeto para as crianças, para que elas pudessem colá-lo na primeira folha do caderno com o objetivo de aprenderem o traçado das letras. Ela explicou que as crianças não precisariam de se preocupar em decorá-lo naquele momento. A seguir, a professora salientou que as crianças iriam aprender a escrever:

Sílvia: *nós vamos escrever o quê?/vamos começar a aprender a escrever o quê?/ PA?/ LA?*

Criança: [*palavras*

Sílvia: [*VRAS*

Kauan: *palavras?*

Sílvia: *palavras a princípio não/ porque primeiro são as letras/ as sílabas/ que aí nós vamos juntar/ as letrinhas/ para formar as sílabas/ e depois as palavras/ mas/ no-no-no/ no resumo da ópera/ quando a gente/ começa a-a-a/ querer escrever/ a gente usa os símbolos/ não é isso?/ hein?*

Crianças: ((Crianças em silêncio. Amélia mexe na mochila. Wagner abaixa a cabeça.))

Sílvia:  *você não escreve de qualquer jeito/ não existe uma forma correta e certa?/ eu vou escrever o nome da Samanta/ por exemplo/ eu vou usar o quê?/ LE?*

Crianças: [*letras*

Sílvia: [*LETRAS/ LETRAS/ aqui todo mundo conhece as letras do alfabeto?*

Amélia: *eu conheço*

Samanta: ((levanta o dedo))

Sílvia: *quem não conhece as letras do alfabeto?/ nunca viram as letras do alfabeto?*

Kauan: *eu*

Sílvia: *quem nunca viu? ((anda em direção ao armário no fundo da sala))*

Amélia: *eu já vi*

Amanda: *eu já vi/ fessora/ um bocado de vez (inaudível)*

Sílvia: ((pegando cartões com as letras do alfabeto)) *eu tenho aqui umas letras/ que eu quero ver/ se vocês conseguem identificar/ que é através dessas letras/ que a gente vai começar um processo que é legal demais/ que é justamente o processo de aprender/ a ler/ e vamos aprender a*

Criança: [*escrever*

Sílvia: [*escrever/ para que eu possa escrever/ eu uso símbolos/ e esses são os símbolos/ ((mostra a letra “L”)/ não é mesmo? [...]*

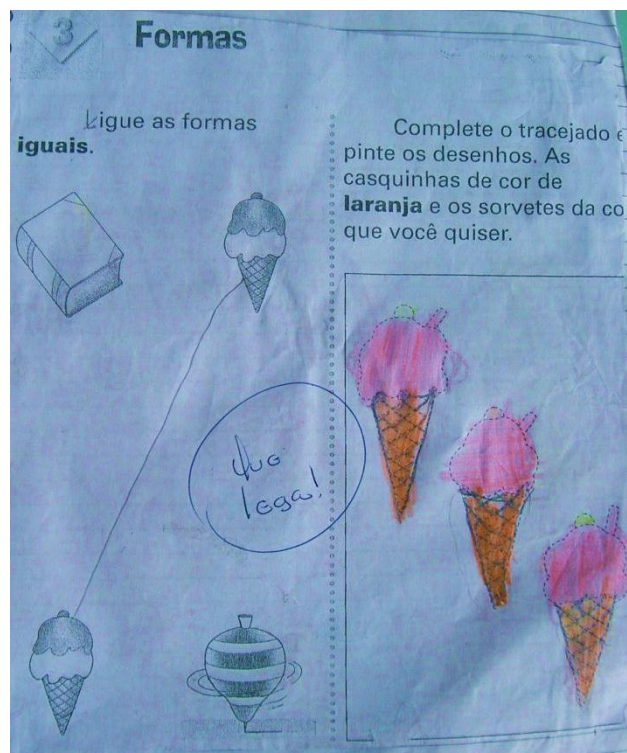
As crianças demonstraram acompanhar as falas de Sílvia e procuraram participar da conversa, aproveitando as dicas da professora para acrescentar algumas poucas palavras ao longo dessa interação. Pelas falas de Amélia e Amanda, inferimos que elas não apenas conheciam as letras do alfabeto, mas estavam familiarizadas com essa denominação. Kauan, por outro lado, demonstrou dúvidas acerca do que a professora estava falando. Assim, ele perguntou “*palavras?*” após escutar Sílvia dizer que a turma iria aprender a escrever letras, sílabas e palavras. Ele também afirmou desconhecer o alfabeto. Não é possível afirmar se ele desconhecia as letras, ou se ele apenas não reconhecia o significado da palavra “alfabeto”. Porém, é possível afirmar que as crianças chegaram ao ensino fundamental com diferentes experiências e conhecimentos. Nesse sentido, a questão que se apresenta é a maneira como essas diferenças foram acolhidas no cotidiano da sala de aula. Uma das respostas produzidas frente a essas diferenças foi a classificação da turma, pelas professoras, como “imatura”<sup>17</sup>.

Nesse evento, a turma foi informada de que o processo de alfabetização iria se iniciar com o aprendizado do traçado das letras, seguido do reconhecimento das sílabas e da formação de palavras, característico do método sintético de alfabetização<sup>18</sup>. Essa sequência embasou a escolha das atividades a serem desenvolvidas com a turma. É importante assinalar que o treino grafomotor ocupou a centralidade desse processo, através de atividades que propiciaram poucos desafios cognitivos para as crianças, como, por exemplo, os exercícios “Figuras Ocultas” e “Ligando formas iguais”, ambas realizadas no dia 09/02/09 (Figura 37).

---

<sup>17</sup> Comentários das professoras da turma nos momentos do recreio.

<sup>18</sup> “Historicamente os métodos de alfabetização agrupam-se em métodos *sintéticos* e *analíticos*. Os sintéticos iniciam-se das partes para o todo e elegem princípios diferenciados que privilegiam as correspondências fonográficas: a letra, o fonema e a sílaba. Os analíticos, ao contrário, partem do todo para as partes e procuram romper com o princípio da decifração operando com a idéia de que primeiro a palavra (método da palavração), a frase (método da sentençação) ou o texto (métodos global de contos ou de historietas) tem que ser compreendida, reconhecida globalmente, para depois ser analisada em componentes como letras e sílabas. Os métodos ecléticos trabalham com os princípios dos métodos analíticos e sintéticos, simultaneamente” (FRADE e MACIEL, 2006).



**Figura 37: Atividades de discriminação visual e coordenação motora realizadas por Elisa.**

Em relação à primeira atividade do dia 09/02/09, “Procurando figuras ocultas”, Lúcio se aproximou de mim e disse:

- Lúcio: *eu já sabia onde que tava as três irmãs*<sup>19</sup>  
 Vanessa: *ah é?/ como que cê sabia?*  
 Lúcio: *eu vi na mão da professora*

Lúcio demonstrou ter resolvido o desafio rapidamente, enquanto a professora mostrava a folha para a turma. Entretanto ele se recusa a colorir o restante da cena, como solicitado por Sílvia. Por meio da escuta da fala de Lúcio evidencia-se que a atividade de procurar figuras ocultas perdeu seu sentido de apropriação de conhecimentos e transformou-se exclusivamente em treino grafomotor, através do colorido das figuras, e em treino do comportamento das crianças, através da realização silenciosa e individual das atividades. Além disso, a atividade proposta é descontextualizada, distante de uma consideração dos usos e funções sociais da escrita.

<sup>19</sup> As instruções da atividade pedem que os irmãos de Paulo sejam procurados. Entretanto, Sílvia, ao explicar a atividade para a turma, pede que as crianças procurem as irmãs de Paulo.



No caso dessa atividade específica, o tempo gasto foi de uma hora, principalmente porque a execução dessas tarefas deveria ser feita passo-a-passo, apenas após a orientação e a autorização da professora. A recusa de Lúcio não se refere, portanto, a uma dificuldade em entender a tarefa proposta, mas talvez esteja relacionada às práticas sociais envolvidas na execução dessa tarefa. Tais práticas explicitam-se no discurso da professora. No caso desse exercício, “Figuras Ocultas”, Sílvia mostrou a folha e explicou que as crianças deveriam procurar as irmãs escondidas na cena, reafirmando a sequência a ser seguida por toda a turma:

*não é para recortar/ está me ouvindo/ Isadora?/ tem mania de fazer as coisas antes de eu pedir/ não é para recortar/ não é para colar no caderno/ entenderam?/ colocar o nome/ procurar três irmãs/ colorir/ aí me chama/ depois que eu ver que vocês acharam/ aí eu libero pra colorir o resto/ [...]*

*[trinta e cinco minutos depois]/ quem já terminou/ vai fazer uma coisa/ vai recortar nessa linha aqui em volta/ ((mostra a margem da folha))/ e colar no caderno*

Ao longo da sua fala, Sílvia reafirma a centralidade da sua posição de professora, que não apenas escolhe as atividades, mas que também orienta o ritmo em que elas devem ser feitas. Mesmo sendo esse apenas o quinto dia de aulas, as crianças já haviam entendido que as atividades seriam recortadas e coladas no caderno, o que motiva a professora a dizer não somente para Isadora, mas para toda a turma: “*tem mania de fazer as coisas antes de eu pedir/ não é para recortar/ não é para colar/ entenderam?*”. Entretanto, as crianças devem fazê-lo **após** a autorização expressa da professora, trinta e cinco minutos depois da entrega da atividade, o que as coloca em uma posição de dependência e espera. Como podemos observar pela Tabela 30, a espera esteve presente em todos os eventos que incluíram a realização de atividades. Sem dúvida, a forma de trabalho baseada na execução de tarefas por toda a turma, ao mesmo tempo, faz com que o ritmo das aulas seja lento, com o tempo se escoando em longas esperas, uma vez que as crianças finalizam as atividades em momentos diferentes<sup>20</sup>. Paradoxalmente, o progresso da turma é medido em termos

---

<sup>20</sup> Os momentos de espera estruturaram-se de forma muito semelhante ao longo das observações.

da quantidade de atividades feitas em um dia. Esse número, inevitavelmente, é sempre menor do que a expectativa das professoras em função das longas esperas.

Posicionada no fundo da sala, eu também esperava. Esperava o desenrolar dos eventos. Esperava entender os objetivos das atividades propostas. Esperava me ajustar ao ritmo da turma. Esperava, como na música de Chico Buarque<sup>21</sup>, o sol e o trem... Enquanto esperava, lembrava-me dos vários momentos em que eu mesma, como professora no ensino fundamental, pedia para as crianças da minha turma esperarem. Torna-se patente que observar a turma e a professora ocorreu como a observação em um espelho, levando-me a momentos de identificação ora com as crianças, ora com a professora. Essa oscilação me ajudou a compreender os diferentes posicionamentos que cada sujeito ocupou no contexto da sala de aula.

No caso da turma pesquisada, a prática educativa centrada na figura da professora pressionou as crianças a procurá-la a cada passo das atividades em busca de sua aprovação, o que aumentou ainda mais os longos períodos de espera durante os dias escolares. Tais períodos também foram resultado das frequentes interrupções das aulas, como no dia 10/02/09, em que as crianças esperaram por mais de trinta minutos pela próxima atividade. As longas esperas foram, paulatinamente, transformadas em momentos de confusão e barulho entre as crianças, o que levou as professoras a enunciarem falas, por vezes ásperas e em tom de voz alto, relativas ao comportamento de algumas crianças em particular e também da turma como um todo, como nos dias 09, 10 e 12 de fevereiro de 2009.

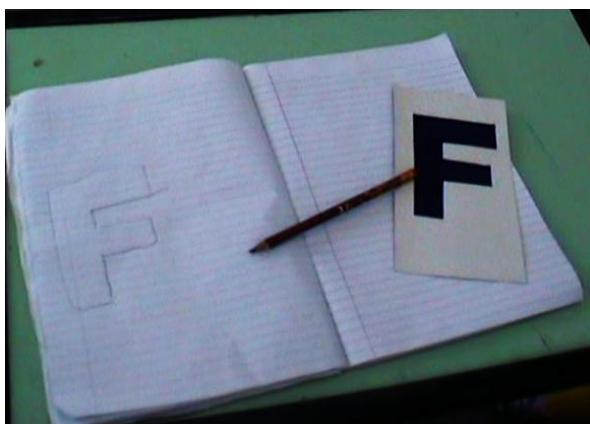
Além de chamarem a atenção das crianças várias vezes, os frequentes momentos de confusão levaram as professoras a avaliarem a turma como *“imatura”*. Tal avaliação também foi consequência da forma como algumas crianças realizaram as atividades, interpretando as orientações da professora de diferentes maneiras. A análise do evento *“Escrevendo letras do alfabeto no caderno”* (12/02/09) demonstra claramente as várias apropriações das crianças. Sílvia mostra cartões para a turma, explicando para as crianças que elas *“estão precisando treinar um pouco/ a escrita das letras do alfabeto”*. A seguir, pede que as crianças as copiem no caderno, na folha que se segue à colagem da atividade anterior. Ela explica, com o suporte do quadro-negro, que as letras devem ser separadas por pequenos traços. A professora entrega os

---

<sup>21</sup> Música *“Pedro Pedreiro”*.

cartões para as crianças, pedindo que elas troquem as letras entre si depois de copiá-las. As crianças se envolvem na atividade, conversando e negociando entre si a troca dos cartões. Conseqüentemente, as oportunidades de aprendizagem envolvidas nesse evento são ampliadas justamente a partir das interações entre as crianças.

As crianças não realizaram a atividade apenas da maneira esperada por Sílvia. Isadora e Carlos, por exemplo, seguiram exatamente as orientações da professora, trocando as letras já copiadas com os colegas. Já Amanda e Elisa fizeram a cópia das letras sem, entretanto, considerar as pautas do caderno<sup>22</sup>. Gustavo brincou com o cartão que recebeu, batendo-o na mesa. Lúcio se recusou a receber e copiar as letras, abaixando a cabeça na mesa. Elisa copiou algumas letras de maneira espelhada ou de cabeça para baixo. Wanda, por seu turno, realizou a cópia da letra “F” a partir dos seus contornos. Sílvia, ao perceber esse fato, gentilmente apagou a escrita de Wanda, orientando-a novamente. A Figura 38, na próxima página, apresenta as atividades de Wanda e Elisa.

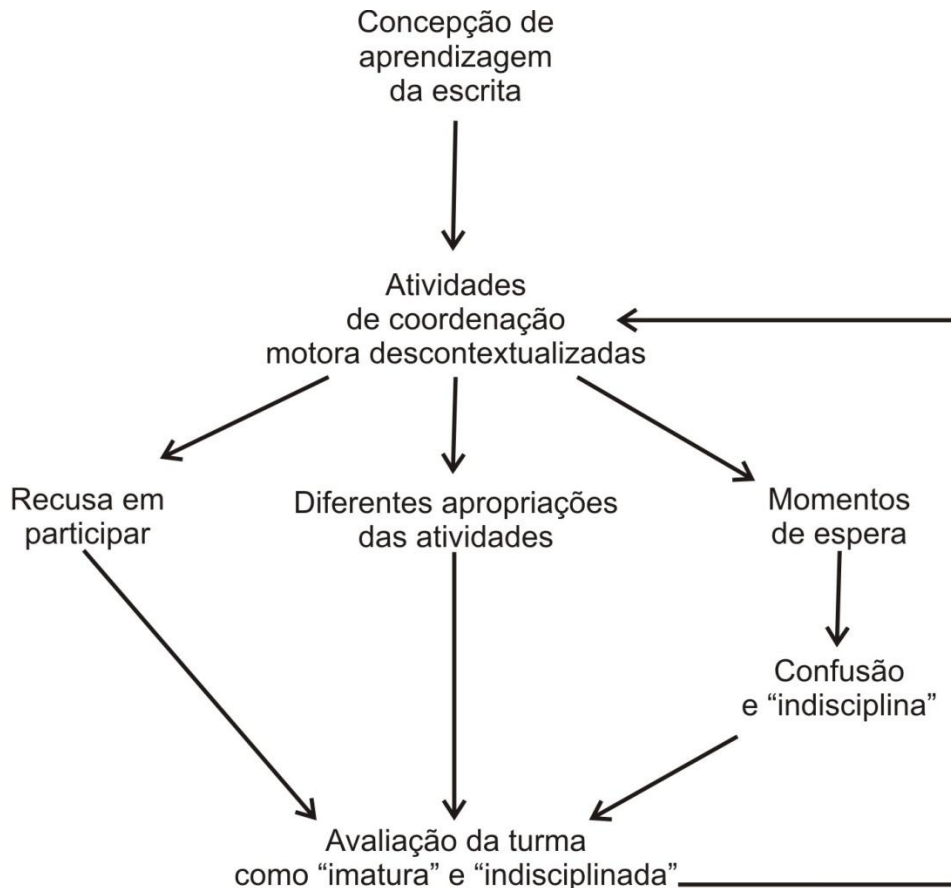


**Figura 38: Cópia de letras por Wanda (acima) e Elisa (à direita).**

As diferentes apropriações das crianças provoca Sílvia a afirmar que precisaria “voltar lá no pré” na escolha das atividades para as crianças, reforçando

<sup>22</sup> É interessante pontuar que, na escola de educação infantil, os cadernos das crianças não tinham pauta. A escrita de Amanda, nesse momento, diferiu da forma como ela escreveu em meu Diário de Campo no dia 13/08/08.

ainda mais as habilidades de coordenação motora e discriminação visual que imaginou serem pertinentes às práticas educativas da educação infantil. Percebe-se, assim, a criação, na dinâmica da sala de aula, de um “círculo vicioso”. Faça uma tentativa de representar esse processo na Figura 39, logo abaixo.



**Figura 39: Dinâmica do cotidiano da sala de aula.**

Baseando-se em uma concepção de aprendizagem da escrita bastante similar ao que Castanheira (1991) detectou em seu estudo como um período preparatório para a alfabetização, a professora oferece atividades simples e descontextualizadas que proporcionam poucos desafios cognitivos para a turma. As crianças, por sua vez, realizam as atividades propostas de diferentes maneiras, o que leva a professora a reforçar as habilidades de coordenação motora, uma vez que a professora interpreta tais diferenças em termos de imaturidade. Outras crianças, como Lúcio e Celso, se recusam a realizar tais atividades. Como um elemento essencial, tem-se a espera gerando momentos de confusão, o que reforça a avaliação da professora

de que a turma é “imatura”. Tem-se, assim, a construção de uma dinâmica própria daquela sala de aula.

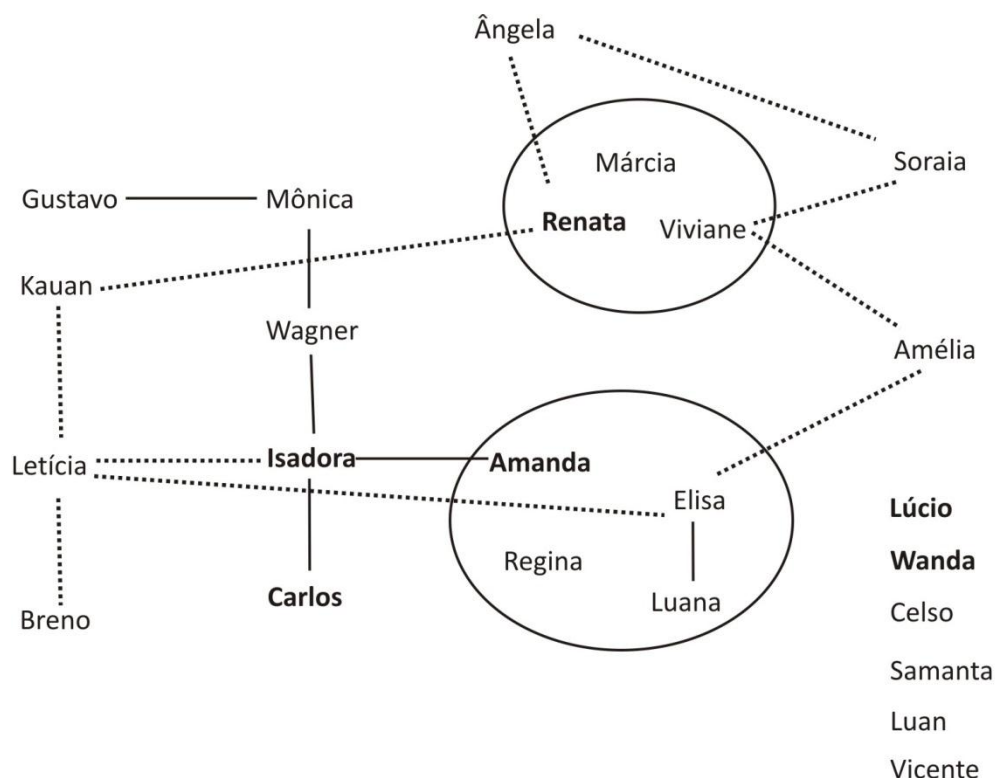
#### **4.3.1 – A cultura de pares: As crianças constroem a ponte que as ajuda a atravessar a passagem para o ensino fundamental**

Se, por um lado, o ritmo lento das atividades e as longas esperas provocaram momentos de confusão na turma, essa forma de trabalho também propiciou momentos valiosos para a construção da cultura de pares. Portanto, o processo de adaptação no ensino fundamental incluiu dois movimentos paralelos, intimamente relacionados: a apropriação da cultura escolar e a construção da cultura de pares. As crianças, no processo de adaptação e incorporação à nova escola, iniciaram tal construção a partir do estabelecimento ou manutenção das relações de amizade entre si. Assim é que Isadora, mesmo sabendo que não deveria, ajudou Wagner e Amanda ao longo da realização das atividades, como demonstra a Figura 40. Essa forma de interação entre as crianças era permitida na escola de educação infantil. É possível que Isadora tenha recorrido a suas experiências anteriores para se posicionar como ajudante dos colegas. Tanto Wagner quanto Amanda acolheram a ajuda oferecida por ela. A mesma situação aconteceu com outras crianças que também ajudaram os colegas ao perceberem alguma dificuldade na execução das tarefas dadas.



**Figura 40: Isadora, em pé, ajuda Wagner a circular as letras “A” de algumas palavras (10/02/09) e ajuda Amanda a apagar e escrever o numeral “4” corretamente (12/02/09).**

Isadora manteve a relação de amizade construída com Amanda na escola de educação infantil e também na vila onde eram vizinhas e, ao mesmo tempo, começou a estabelecer novas interações com outros colegas. O mesmo ocorreu com outras crianças, como podemos observar no sociograma representado na Figura 41. A construção desse sociograma, a partir das interações entre as crianças na sala de aula, dá visibilidade aos movimentos entre elas nesse processo de adaptação à nova escola. Saliento que o recreio também propiciou a formação de laços de amizade. Entretanto, o recreio acontecia com a presença das outras turmas do primeiro ciclo, e as crianças tinham permissão para circular por todo o andar de baixo da escola (Figura 25), além da biblioteca. Assim, o número de crianças brincando e sua intensa movimentação tornou difícil o acompanhamento das interações entre as crianças nesses momentos.



Legenda:

Traço contínuo: Relações anteriores, construídas no contexto da educação infantil.

Traço descontínuo: Novas relações que começam a se estabelecer no ensino fundamental.

Elipses: Grupos que começam a se formar.

Nomes em negrito: Crianças pesquisadas na educação infantil.

**Figura 41: Sociograma das relações construídas entre as crianças nos primeiros dias de aula na escola de ensino fundamental.**

Percebe-se, a partir desse sociograma, que seis crianças ainda não estabeleceram laços de amizade, mantendo-se à margem das interações na turma, ao longo do primeiro mês de aulas. Tal marginalidade relaciona-se ao processo de adaptação dessas crianças, principalmente no caso específico de Lúcio, cujas ações caracterizaram-se por uma extrema recusa da nova escola e das suas práticas.

Entretanto, a maioria das crianças conseguiu estabelecer laços de amizade e, em alguns casos, formaram pequenos grupos que se fortaleceram ao longo do primeiro semestre. As amizades entre elas se iniciaram a partir de empréstimos de materiais escolares (colas, tesouras e lápis de cor) e trocas de merenda, principalmente biscoitos e balas. Tais trocas frequentemente eram negociadas ao longo das aulas, sendo concretizadas, na maioria dos casos, no horário da merenda. Letícia comenta que o fato de ter amigas é o que mais gosta na escola:

um dia eu não conhecia a Elisa/ aí eu fiz assim/ eu bati devagarzinho aqui/ aqui nela/ aqui/ aí ela disse assim/ que foi menina?/ aí eu disse assim/ oi/ meu nome é Letícia da Silva/ qual é o seu?/ aí ela me contou/ aí eu falava tanto/ de manhã/ o nome dela/ que eu até não esqueci mais/ aí depois a gente ficou amiga [...] eu gosto é/ de saber qual é o nome das amigas/ fazer mais amigas/ que daí eu conto prá minha mãe que eu tô fazendo muitas amigas/aqui nessa escola (Letícia, durante entrevista ao final do semestre).

Percebe-se que Letícia atribui uma significativa importância ao fato de saber os nomes das colegas no estabelecimento de relações de amizade, relatando para a mãe suas amizades. Outro elemento importante na construção da cultura de pares foi a criação individual e coletiva de novos sentidos para as atividades propostas pelas professoras. Foi o que aconteceu, por exemplo, durante o evento “Ligando formas iguais” (09/02/09). As crianças foram solicitadas a ligar os dois sorvetes iguais, passar o lápis no tracejado dos três cones, colorindo-os de laranja e, finalmente, colorir os sorvetes da cor que quisessem. Torna-se evidente que, mais uma vez, as crianças não foram desafiadas cognitivamente. A atividade xerocada desse evento está apresentada na Figura 37. Baseando-me apenas nas notas do Diário de Campo, eu interpretaria esse evento como mais um momento em que a falta de sentido propiciada pela atividade xerocada e a espera foram os elementos essenciais. No entanto, a possibilidade de rever e transcrever as filmagens trouxe novos elementos para a pesquisa, tal qual demonstrado na análise das sequências interacionais “O que é o diferente?” e “Meu nome está diferente” (Tabelas 18 e 19) no terceiro capítulo.

Na Tabela 32, organizei a transcrição desse evento a partir do momento em que as crianças começaram a realizar a atividade individualmente. Na primeira coluna, está a marcação do tempo, de acordo com a filmagem. Na segunda coluna, apresento as interações entre as crianças. Esta coluna está subdividida entre os sujeitos e suas falas e ações. Na terceira coluna, apresento as interações da professora com a turma e com algumas crianças individualmente. Essa coluna também está subdividida entre os sujeitos e suas falas e ações. Na última coluna, teço alguns comentários.



Tabela 32: Interações ao longo do Evento “Ligando formas iguais” (09/02/09)

Tempo	Interações entre as crianças		Professora interagindo com a turma		Comentários
	Crianças	Falas e Ações	Sujeitos	Falas e Ações	
17m34s	Crianças:	((fazendo a atividade individualmente))	Sílvia:	((ajuda Lúcio a procurar o lápis de escrever)) <i>vai passar por cima da linha aqui/ as casquinhas de laranja/ o sorvete de qualquer cor/ professora/ sei fazer/ não</i>	As crianças estão sentadas em carteiras individuais, dispostas em filas. Em vários momentos, ao longo das primeiras semanas, Elisa expressou que não sabia fazer as atividades.
			Elisa:	((anda em direção a Elisa))/ <i>não sabe fazer o quê?/ você já fez/ é isso mesmo/ só tem que passar por cima daqui/ oh/ ((mostra a atividade feita por Elisa para a turma))/ olha que jóia/ [...]/ ((Sílvia assenta-se em sua mesa))</i>	
			Sílvia:	<i>é assim/ professora? é/ as bolas ainda têm branquinho/ termina de colorir/ (para turma) depois que terminar/ é para recortar e colar no caderno</i>	
	Kauan:	((mostra sua folha para Ângela e para Breno))	Crianças:	((mostram a atividade para Sílvia, que as orienta))	
20m32s	Amanda: Criança:	(para Elisa) <i>já fiz dois/ já o meu vai ser três sabores/ o amarelo/ vermelho/ e o marrom/ (inaudível)/ morango pode ser do sabor que você quiser</i>			Algumas crianças se levantam para pegar lápis de cor na mesa da professora.
20m53s	Criança:	<i>quem/ quer/ sorvete?</i>			
21m22s	Letícia:		Sílvia:	(para as crianças que mostram seu colorido) <i>LINDO</i>	

Continua.

Tempo	Interações entre as crianças		Professora interagindo com a turma		Comentários
	Crianças	Falas e Ações	Sujeitos	Falas e Ações	
21m33s	Criança: Letícia:	<i>eu então pode provar/ qual dos três sabores?/ chocolate/ creme/ ou morango?</i>	Sílvia:	((continua assentada em sua mesa))	A adaptação de Lúcio foi caracterizada por inúmeras recusas.
	Isadora:	<i>chocolate/ creme/ ((virando para trás e olhando a folha de Letícia))/ cadê?/ cadê chocolate e creme aí?</i>			
	Letícia:	<i>((apontando sua folha)) chocolate/ creme/ e morango</i>			
	Mônica:	<i>((aproxima-se e olha a folha de Letícia))</i>	Lúcio:	conversa com Sílvia (inaudível)	
22m23s	Isadora:	<i>cre:::me/ eu não gosto de creme</i>	Sílvia:	<i>deixa eu ver o quê que você fez/ traz lá pra eu ver</i>	
	Letícia:	<i>de qual sabor você quer?</i>	Lúcio:	<i>((busca sua folha))</i>	
	Isadora:	<i>chocolate e morango/ ((volta a colorir a própria folha))</i>	Sílvia:	conversa com Lúcio (inaudível)	
22m54s	Letícia:	<i>quem quer sorvete? um e cinquenta</i>	Lúcio:	<i>eu não quero</i>	
	Isadora:	<i>quem quer sorvete?/ quem quer sorvete?</i>	Sílvia:	<i>(para Lúcio) não/ quando vem na escola/ é para fazer as atividades/ (inaudível)/ todo mundo/ tem que fazer/ então por que você não quer?/ toma e faz ((entrega a folha para Lúcio))/ pode fazer</i>	
	Letícia:	<i>((vira para trás e finge dar sorvete para Breno)) um real</i>			
	Kauan:	<i>((finge dar dinheiro para Letícia))</i>	Lúcio:	<i>((volta para sua carteira))</i>	

Tabela 32 - Continua.

Tempo	Interações entre as crianças		Professora interagindo com a turma		Comentários
	Crianças	Falas e Ações	Sujeitos	Falas e Ações	
23m00s	Isadora: Criança: Renata: Viviane: Ângela:	<i>quem quer sorvete?/ chocolate/ creme?/ quem quer sorvete? eu quero um/ eu quero um ((mexe em notas de papel de Viviane)) ((pega tesoura emprestada de Renata)) ((pega cola emprestada com Viviane))</i>	Sílvia:	<i>((levanta-se e fala para a turma)) olha aqui/ olha aqui/ psiu/ quem for recortar/ psiu</i>	As três meninas não se envolvem na brincadeira do sorvete, concentrando suas interações nos empréstimos de materiais. Crianças param de conversar e escutam a professora.
23m35s			Sílvia:	<i>quem for recortar/ quem for recortar/ sabe o que que vai fazer?/ vai cortar aqui/ ((mostra a margem da folha))/mas deixa essa palavra/ formas/ tá?</i>	
26m25s	Crianças:	<i>((continuam a brincadeira))</i>	Sílvia:	<i>terminaram?</i>	
31m07s	Isadora: Amélia: Celso:	<i>quem quer sorvete? quem quer sorvete?/ (para Celso)/ quer sorvete? ((finge pegar o sorvete da folha de Amélia))</i>	Sílvia:	<i>((anda pela sala, conferindo as atividades e conversando com as crianças. Devolve as notas de papel que estavam com Mônica para Viviane. Ajuda Lúcio a organizar seu material))</i>	

Tabela 32 - Continua.

Tempo	Interações entre as crianças		Professora interagindo com a turma		Comentários
	Crianças	Falas e Ações	Sujeitos	Falas e Ações	
34m49s	Crianças:	((conversam e brincam de sorvete. Elisa e Amanda andam entre as filas de carteiras))	Sílvia:	(para a turma) <i>eu quero ver/ quem já acabou?</i> (para Elisa e Amanda) <i>nossa/ que delícia/ vocês estão fazendo recreio aqui na sala/ agora?</i>	Algumas crianças pedem para ir ao banheiro, ao que Sílvia responde negativamente. Crianças colam a atividade no caderno. Aos poucos, o barulho da conversa entre as crianças aumenta. Várias crianças ficam em pé.
35m44s	Letícia:	<i>quem quer pegar mais um sorvete?/ que a sorveteria está fechando/ faz favor de pegar (inaudível)/ agora a sorveteria já fechou</i>	Sílvia:	((ajuda Lúcio em sua carteira))	
43m58s	Isadora:	<i>não tem mais sorvete</i>	Sílvia:	(para Lúcio) <i>eu vou ter que chamar sua mãe aqui/ para conversar com ela/ não tem condição você/ ficar sem fazer nada não/ fazer nada</i>	
46m20s			Sílvia:	Chama a atenção da turma	

Tabela 32 - Final.

A análise da Tabela 32 torna visíveis os dois planos de interação na sala de aula: o plano da construção da cultura de pares, caracterizado pelas falas e ações das crianças entre si, e o plano em que a professora controla as interações com a turma. Percebe-se que Sílvia e as crianças posicionam-se de maneiras diferentes no discurso da sala de aula. As crianças se apropriaram da atividade xerocada, transformando-a em um suporte material para suas interações, em que o brincar assume papel fundamental. Os significados atribuídos aos desenhos, através da construção coletiva de uma sorveteria, ampliam os objetivos imediatos da atividade.

Para Vygotsky, a principal característica que define o brinquedo é a imaginação, justificando sua preponderância ao analisar a atmosfera emocional desta ação. Ou seja, a realização de desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente é uma das motivações para o brincar: “Para resolver essa tensão [a tensão das necessidades irrealizáveis], a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (Vygotsky, 2002, p. 122).

A imaginação, como uma função da consciência, surge inicialmente no contexto social, da ação da criança sobre os objetos. Tal ação contém regras de comportamento, mesmo que seja no brincar de faz-de-conta: há regras para se comprar e vender sorvetes, sendo necessário estabelecer seus sabores e preços, como é perceptível nas trocas entre Letícia, Isadora e Kauan. Consequentemente, “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 2002, p. 127). Portanto, a dimensão simbólica presente no brincar é essencial, uma vez que a criança inventa novas e imprevisíveis relações entre diversos objetos, sejam esses brinquedos propriamente ditos ou não. A brincadeira transcende o objeto, revestindo-o de imagens e possibilidades de significado. Vygotsky analisa que o brinquedo cria a separação na criança entre ação e significado:

Quando um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, a criança faz com que um objeto influencie o outro semanticamente. (...) *A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da*

*emancipação da criança em relação às restrições situacionais.* O primeiro paradoxo contido no brincar é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brincar, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brincar está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição às regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brincar. (VYGOTSKY, 2002, p. 130. Grifos meus).

Os objetos, para Vygotsky, são fundamentais para que a linguagem opere na dimensão da formação do sujeito. Há um deslizamento de significados: o desenho da atividade remete ao sorvete real, assumindo seu significado e possibilitando o brincar. É uma operação que acontece com a ação do sujeito sobre o mundo dos objetos, tendo como apoio a linguagem: Letícia vende o sorvete e recebe o dinheiro do colega. É um momento que Vygotsky considera crucial no desenvolvimento da criança, pois há uma inversão no predomínio dos objetos sobre os significados. A ação da criança, no brincar, orienta-se no sentido de que o significado predomine sobre os objetos, e é com os significados que a criança brinca.

Portanto, a imaginação e a criação, presentes no ato de brincar, propiciam à criança uma nova relação com o mundo, e conseqüentemente com ela mesma. Sua ação no mundo não se restringe apenas ao mundo dos objetos concretos e seus significados já colocados. Dessa maneira, não se trata apenas de uma repetição de situações limitadas pelo contexto imediato, mas há uma invenção e, com ela, surge a possibilidade de uma autonomia da criança em relação às restrições do ambiente em si. No caso específico da brincadeira do sorvete, as crianças transformaram uma atividade destinada exclusivamente ao treino grafomotor em um momento prazeroso que incluiu a construção da cultura de pares.

O brincar assume, segundo Vygotsky, um papel preponderante no desenvolvimento da criança, ao realizar um elo entre a linguagem e o mundo. A separação, ou inversão, na relação entre objeto e significado e, posteriormente, entre ação e significado, predominando o significado sobre os objetos e as ações, leva ao pensamento abstrato e também ao desenvolvimento da vontade e da capacidade de fazer escolhas conscientes. Cria-se, portanto, uma zona de desenvolvimento proximal na criança, com e através do brincar.

A brincadeira do sorvete igualmente demonstra uma *reprodução interpretativa* do mundo adulto pelas crianças no interior da cultura de pares. As crianças introduziram novos elementos no contexto imediato da sala de aula ao reproduzirem simbolicamente relações comerciais de um produto alimentício valorizado por elas. É digno de nota que os sabores mencionados por elas (morango, chocolate e creme) relacionam-se com suas experiências anteriores, seja no ambiente familiar ou na escola de educação infantil<sup>23</sup>. No processo de construção da cultura de pares, Corsaro argumenta que as crianças “desenvolvem uma identidade coletiva com uma ênfase naquilo que elas, enquanto crianças, *têm em comum*”<sup>24</sup> (CORSARO, 1985, p. 66. Grifos no original). Torna-se claro que, nessa sala de aula, o fato de todas estarem iniciando o ensino fundamental posicionou as crianças como novatas naquele espaço, sendo esse um forte elemento que as uniu enquanto um grupo. Coletivamente, através de suas falas e ações, as crianças iniciaram a construção da ponte que as ajudou a atravessar a passagem entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Por outro lado, a professora voltou-se para os objetivos imediatos da atividade proposta, que se relacionam à cultura escolar daquela instituição. Nesse sentido, os sorvetes desenhados na folha são vistos pelo ângulo dos pontilhados a serem cobertos e dos espaços a serem coloridos. Para além do treino grafomotor, as crianças necessitam aprender a seguir as instruções dadas e a organizar adequadamente o caderno. A apropriação do vocabulário específico utilizado ao longo da execução das atividades (Ligue, Marque com um “X”, Procure, Complete, Circule...) torna-se importante nesse espaço social. Ao longo das interações com a turma, percebe-se que Sílvia identifica a brincadeira final, o “recreio” (momento em que Elisa e Amanda circulam pela sala), pedindo que as crianças parem de brincar. Então, as crianças “fecham” a sorveteria no momento certo.

Outro aspecto que se evidencia no plano das interações da professora com a turma foi seu enorme esforço em incluir Lúcio nas atividades propostas. Entretanto, Lúcio recusou-se a finalizar as tarefas de acordo com as orientações das professoras.

---

<sup>23</sup> No dia 09/10/08, durante a semana da criança, as crianças ganharam sorvete nesses três sabores durante o lanche.

<sup>24</sup> “They come to develop a collective identity with an emphasis on what they as children *share in common*” (CORSARO, 1985, p. 66).

Ao longo de vários dias, Lúcio permaneceu assentado, olhando para os lados, com uma expressão ausente, ou de cabeça baixa, em alguns momentos, masturbando-se.

Nos meses seguintes, Lúcio continuou chorando, algumas vezes gritando, não querendo entrar na sala de aula. Era-lhe permitido ficar fora da sala, perambulando pela escola. Em um desses dias, diz para a professora de Matemática, Carla, que *“era muito pequeno e não queria estudar. Iria estudar quando fosse grande”*. Sua mãe foi convidada pela coordenadora a ficar com ele em sala após um dia em que ele jogou todos os materiais da segunda professora da turma, Érica, no chão. Ela o acompanhou por várias semanas, assistindo às aulas sentada ao seu lado. No início de junho, a mãe de Lúcio decide não mais acompanhá-lo, ao que ele volta a chorar e sair da sala.

É importante salientar que, mesmo na escola de educação infantil, a participação de Lúcio nas atividades não era ‘total’, como ficou evidenciado na análise do evento *“Brincadeiras diferentes”*. Segundo sua mãe, Lúcio chorou muito no início do ano letivo em 2008, demorando um pouco para se adaptar. Após esse período, ficou tranquilo, conseguindo estabelecer fortes relações de amizade com três meninos que foram encaminhados para outras escolas de ensino fundamental, como ficou evidenciado no sociograma das relações de amizade na turma de educação infantil (Figura 41).

Lúcio, parece-me, permaneceu em uma posição de liminaridade: já era *“grande”* demais para a escola de educação infantil e, ao mesmo tempo, era muito *“pequeno”* para a escola de ensino fundamental. A direção e a coordenação da escola, bem como suas professoras, tentaram usar várias estratégias para acolhê-lo: reuniões com sua mãe, permissão para que Solange ficasse na sala de aula, conversas com Lúcio, tentaram sua adaptação na outra turma de 6 anos e mesmo em uma outra turma com crianças de 8 anos. Tais tentativas, entretanto, surtiram pouco efeito no sentido de conseguir uma participação efetiva de Lúcio nas atividades propostas. Ao final do semestre, Solange decide matriculá-lo em uma escola estadual do bairro, onde ela frequentava a turma de Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se que Lúcio não se integrou à cultura de pares, permanecendo à margem das interações com as outras crianças, e também recusou-se a integrar à cultura escolar daquela sala de aula. Seu processo de entrada no ensino fundamental,



portanto, não se caracterizou por uma adaptação e incorporação às novas práticas sociais que caracterizaram a turma para a qual foi designado.

A seguir, no último item deste capítulo, descrevo a paulatina construção do ideal da escrita como um dos principais elementos das interações que se estabeleceram com a professora que assumiu a turma a partir de 09/03/09.

#### **4.4- A construção do ideal da escrita: “Nós estamos aprendendo a ler”**

No dia 09/03/09, cheguei à escola um pouco atrasada, por volta de 13:10. As crianças já estavam assentadas na arquibancada da quadra com a coordenadora do 1º Ciclo, Eduarda. Ela chama cada turma para fazer fila com a professora referência. Ao chamar a turma que acompanho, Eduarda diz: “As crianças que eram da turma da Sílvia podem vir fazer a fila com a professora Érica”. Eu tomo um susto e me pergunto: “Como assim, as crianças que **eram** da turma da Sílvia?!” Sigo as crianças e rapidamente me apresento para Érica. Ao entrar em sala, Érica se apresenta, escuta os nomes das crianças e faz alguns combinados com a turma. As crianças estão em silêncio. Sílvia aparece na porta da sala e conversa brevemente com Érica. Érica continua a conversa com a turma, perguntando sobre a escola em que eles estudaram na educação infantil. A seguir, conta quantos meninos e meninas estão presentes e escreve no quadro:

14 MENINAS  
9 MENINOS

Após essa escrita, pergunta quem conhece todas as cores. Segurando um lápis de cor rosa, pergunta: “Que cor é essa?” Algumas crianças respondem: “Vermelho.” Érica explica que é rosa e pergunta “Quem sabe qual a letra que começa a cor rosa?” Algumas crianças respondem corretamente e Érica escreve no quadro:

ROSA

Érica explora os nomes de várias cores e suas escritas com a turma, focando principalmente a letra inicial e o número de letras de cada palavra. Às 14:13, Carla, professora de Matemática, chega na sala e pede que Érica vá para a outra turma de seis anos. Carla se dirige a mim, dizendo que Érica será a professora referência da turma que estou acompanhando e que hoje será o último dia em que dará aulas de Matemática para essa turma. Essa movimentação das professoras na turma foi difícil de acompanhar... Carla entrega uma folha de atividades para as crianças, orientando-as na realização das atividades. A seguir, as crianças vão para a merenda e o recreio. Após o recreio, Sílvia fica com a turma, explicando que Érica será a nova professora da turma e que ela, Sílvia, irá assumir as

aulas de Matemática. É apenas nesse momento que as crianças são comunicadas “formalmente” que houve uma mudança de professoras. Suas famílias foram comunicadas pela escola durante a primeira reunião com a coordenação pedagógica, no dia 24/03/09. (Anotações do Diário de Campo - 09/03/09).

O susto que eu levei com a inesperada “aparição” da professora Érica relaciona-se com o processo de organização da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Após** um mês do início das aulas, Érica consegue sua transferência de outra escola e torna-se a professora da turma, assumindo o processo de alfabetização e letramento das crianças. Como mencionado anteriormente, a escola iniciou o ano com vagas para três professoras no turno pesquisado. **Após** o início do ano letivo, tais vagas foram preenchidas temporariamente através do sistema de dobras. Ou seja, algumas professoras assumiram os cargos vagos, em um turno diferente do qual são efetivas, por tempo indeterminado. Foi o que aconteceu com Carla, por exemplo, que assumiu as aulas de Matemática nas duas turmas do início do primeiro ciclo. Com a transferência de Érica, várias mudanças aconteceram no cotidiano da turma. Sílvia assumiu as aulas de Matemática e Jussara continuou com as aulas de Educação Física.

Essa situação de mudanças trouxe as crianças e suas famílias, mais uma vez, para uma posição de desconhecimento acerca das decisões institucionais. Assim é que, mesmo ao final do semestre, Elisa, ao comentar sobre suas impressões acerca da escola, refere-se a essa situação inesperada: “no primeiro dia foi com A SÍLVIA/ eu tava na lista DA SÍLVIA/ eu tava na lista da Sílvia”. Elisa retoma os eventos do primeiro dia, em que as crianças foram divididas em duas turmas de acordo com os nomes escritos nas listas de chamada. É possível inferir que as lógicas da enturmação e escolha das professoras foram apreendidas através de um *documento escrito*, a lista, o que conferiu, aos olhos de Elisa, maior legitimidade aos procedimentos escolares, significando um vínculo de pertencimento. Entretanto, a chegada de Érica, sem uma comunicação formal com as famílias e as crianças, desestabiliza ainda mais o contexto dessa sala de aula em que os momentos de “indisciplina” da turma estavam se tornando rotineiros. Desse modo, as crianças reagiram a essas mudanças tornando-se ainda mais agitadas, não reconhecendo Érica como a professora da turma.

Como já havia mencionado anteriormente, as crianças ficaram “agitadas” e “difíceis” (termos usados pelas professoras) aos poucos e cada uma a seu modo. A partir das análises realizadas no item anterior desse capítulo, torna-se perceptível que a “indisciplina” da turma pesquisada foi construída no interior das interações entre as crianças e as professoras, sendo que os contextos fora da sala de aula também contribuíram significativamente para essa

construção. Situei alguns elementos do contexto da sala de aula (momentos de espera, negação do ato de brincar, controle corporal, etc.) que compuseram uma dinâmica em que as próprias crianças construíram uma representação sobre seu próprio comportamento caracterizado como indisciplinado. Assim é que Márcia, ao falar sobre sua turma no momento da entrevista coletiva, me explica que “a turma da gente é muito bagunceira”. Amanda e Renata, em outra entrevista, também se referem a essa “bagunça”, e esclarecem o que ela seja:

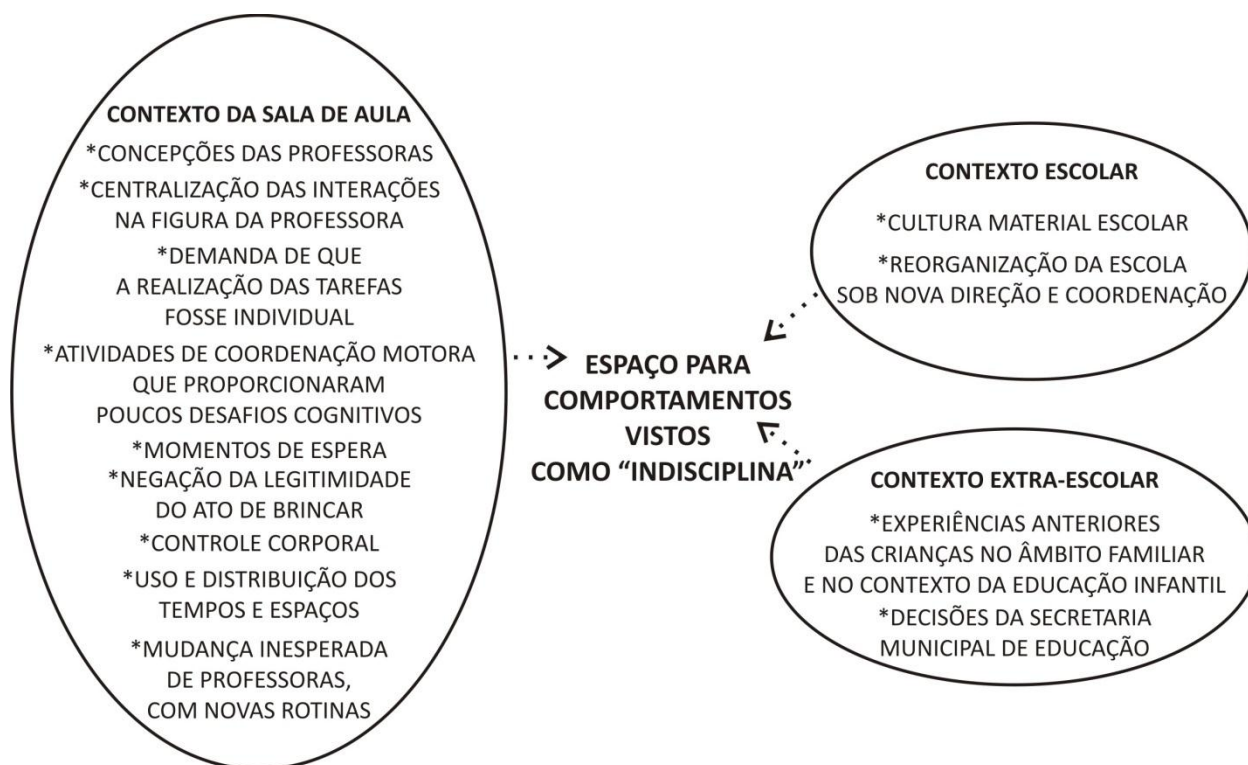
- Renata: *bagunça/ bagunça/ é fazer um tanto de/ é/ é/ ficar/ficar/ ficar levantando/ e ficar bagunça/ e fazer os negócios/ respeitar as pessoa*
- Vanessa: *é?*
- Renata: *e também/ quê que é falta de educação?/ é ficar na casa dos outros/ em cima da janela/ e/ e se tem um negócio lá embaixo/ você pega e morre*
- Amanda: *bagunceiro/ é quando nós fica rabiscando/ o/ quadro/ aí/ a professora chama atenção/ aí/ elas [as crianças] não respeita*

Renata e Amanda referem-se a eventos ocorridos na sala de aula, em que Viviane subiu na janela e a professora Érica chamou sua atenção. Em outro dia, Vicente pulou a janela, correndo para o pátio. Em vários momentos, as crianças apagaram o que estava escrito no quadro, sendo repreendidas pelas professoras. Nesse trecho da entrevista, a bagunça é percebida como uma falta de controle corporal (levantar da carteira, subir na janela, rabiscar o quadro) em contraposição a um respeito pela figura da professora e pelas regras estabelecidas. Nesse mesmo sentido, Márcia e Elisa comentam em vários trechos de uma outra entrevista:

- Vanessa: *e aqui na escola/ o quê que tem aqui na escola que vocês gostam?*
- Márcia: *na escola/ a gente gosta mais é de brincar/ de ficar pulando/ de ficar divertindo indo no parquinho/ a gente não gosta de ficar sentado/ fazendo as coisas/ é:::*
- Vanessa: *é?*
- Márcia: *no sol/ ficar fazendo as coisas/ a gente fica CANSADA*
- Vanessa: *de fazer as atividades?*
- Márcia: *de ficar sentada/ lá com a mão/ a mão DÓI/ demais*
- Vanessa: *é?*
- Márcia: *é*
- Vanessa: *e vocês fazem muito isso/ de ficar sentado?*
- Márcia: *a gente vão TER que ficar sentado/ senão a professora vai forçar a gente fazer*

- [...]
- Elisa: *nós nem pode conversar de coisa séria/ que a professora vai lá e esgana a gente*
- Márcia: *a gente não pode nem falar as coisas com uma pessoa na sala/ a pro/ aí quando a gente fala uma coisa/ que as pro/ que a professora faz a gente/ força a gente a sentar*
- [...]
- Vanessa: *agora me diz uma coisa/ vocês tão falando essas coisas/ quê que vocês queriam fazer aqui na escola?*
- Elisa: *nós queria conversar dentro da sala/ assim/ vira ((mexe no desenho que está fazendo))*
- Vanessa: *quê que vocês queriam fazer na escola?*
- Márcia: *a gente queria divertir/ não ficar lá parado na mesa/ ficando fazendo as coisas*

Em suas falas, Márcia e Elisa apontam para um descompasso entre os comportamentos relacionados à cultura de pares, presente na escola de educação infantil, e os comportamentos e códigos de conduta demandados na escola de ensino fundamental. Elas direcionam seu discurso para aquilo que é importante na interação com seus pares, ou seja, conversar “*coisas sérias*” e brincar, sendo o movimento corporal essencial para que essa interação ocorra. Foi possível analisar, no terceiro capítulo, eventos na educação infantil em que a linguagem corporal possibilitou momentos de interação entre as crianças, como na “*provocação/brincadeira*” entre Carlos e Wanda, e entre essas e a professora, como no evento “*Brincadeiras diferentes*”. Naquele contexto, o movimento corporal foi interpretado a partir de uma positividade. Tal interpretação é própria da cultura escolar daquela instituição. Entretanto, na sala de aula do ensino fundamental, as crianças foram solicitadas a um maior controle corporal, o que as impedia de se “*divertir*”, criando um contexto em que o movimento corporal passa a ser interpretado como “*indisciplina*” e as crianças são percebidas e começam a se perceber como “*bagunceiras*”. Além disso, os momentos de espera, como já salientado, constituem-se em espaços para a “*bagunça*”, enquanto que, na escola de educação infantil, não havia momentos de espera: ao terminarem uma atividade coletiva, as crianças podiam escolher fazer algo diferente. A Figura 42 sintetiza os aspectos que contribuíram para a “*indisciplina*” na turma.

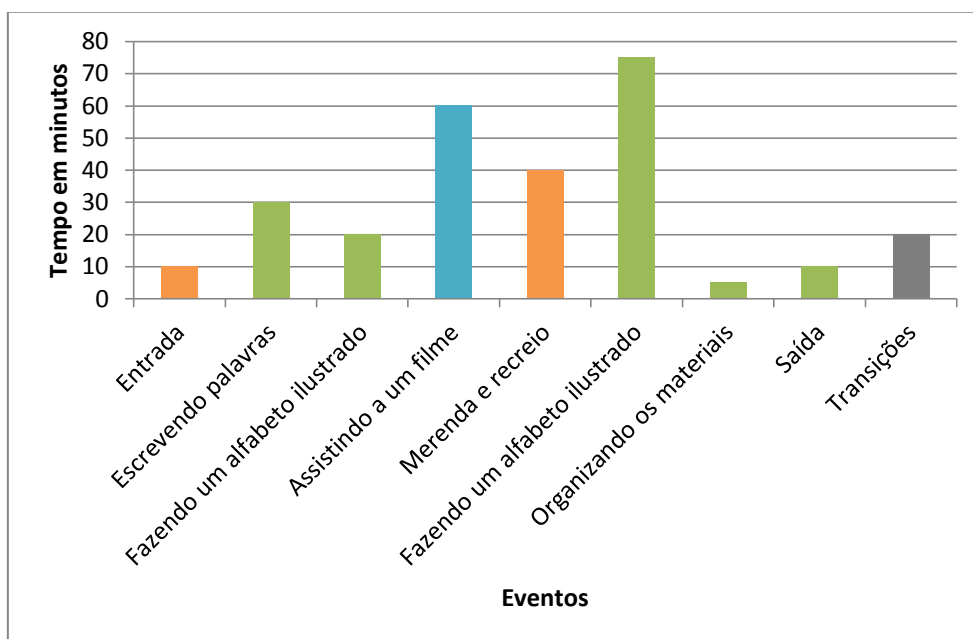
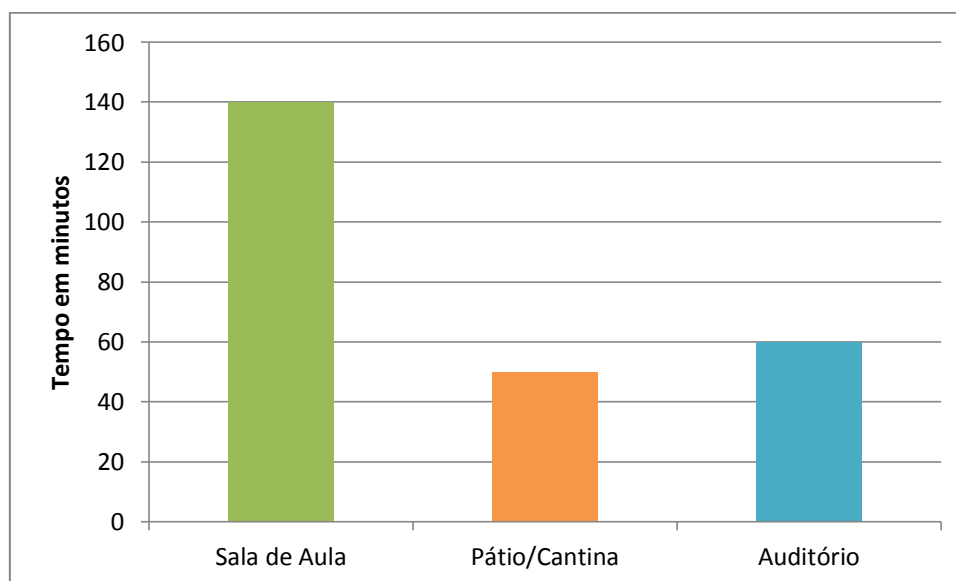


**Figura 42: Fatores que favoreceram a "indisciplina" na turma de ensino fundamental.**

Lentamente, a professora Érica firma-se como coordenadora do grupo, construindo com a turma um ideal de aprendizagem centrado na apropriação do sistema de escrita. Tal ideal já se faz notar no primeiro contato de Érica com a turma, descrito sucintamente nas anotações de campo. Ela não apenas escreve no quadro, mas propõe às crianças que levantem hipóteses acerca dessa escrita. Questionar as crianças, aproveitando todos os momentos da aula para contextualizar o processo de ler e escrever, torna-se o padrão naquela sala de aula. Os eventos do dia 31/03/09, apresentados na Tabela 33 e nos Gráficos 11 e 12, demonstram esse processo. O primeiro evento do dia, *Escrevendo palavras no quadro*, está sombreado e será analisado detalhadamente a seguir.

Tabela 33: Mapa de Eventos – 31/03/09

Hora	Eventos	Comentários
13:00	Entrada: Cantando músicas na quadra	
13:10	Escrevendo palavras no quadro a partir de uma conversa com as crianças.	As crianças, sentadas em carteiras individuais organizadas em filas, procuram responder às perguntas da professora, mostrando-se interessadas na escrita das palavras no quadro-negro.
13:40	Fazendo um alfabeto ilustrado: Recortando e colando figuras e palavras em ordem alfabética.	Érica empresta tesouras e colas para as crianças. As crianças conversam entre si. Érica escreve, aos poucos, os nomes dos desenhos em ordem alfabética, para que as crianças as identifiquem.
14:00	Assistindo ao filme “ <i>Nem que a vaca tussa</i> ” com a professora Sílvia.	Sílvia leva as crianças em fila para o auditório, onde assistem ao filme.
15:00	Merenda e Recreio.	À medida que acabam o lanche, as crianças vão para o pátio.
15:40	Continuando o alfabeto ilustrado.	Ao chegarem à sala, as crianças retomam a atividade, sem que seja necessário um pedido da professora. Érica orienta as crianças individualmente, além de continuar a escrever no quadro os nomes dos desenhos. Ela elogia quem acabou a atividade, pedindo que a turma bata palmas para os colegas. Ela pede que essas crianças ajudem aos colegas. Lúcio chora alto quando a mãe sai para atender ao celular. Vicente não faz a atividade, derrubando materiais dos colegas. Ele bate em Carlos e em Márcia. Isadora, Márcia e Regina, que já acabaram a atividade, brincam embaixo das mesas e correm pela sala. Érica chama a atenção delas.
17:15	Organizando os materiais: Entregando o Para casa, guardando o material e chamando a atenção da turma.	Érica entrega o Para casa: <i>EU VOU ENTREGAR O PARA CASA/ SÓ PARA AS CRIANÇAS QUE ESTIVEREM ASSENTADAS.</i>
17:20	Saída	Érica pede para as crianças abaixarem a cabeça e as chama, uma a uma, para ir embora.

**Gráfico 13: Uso e distribuição do tempo - 31/03/09.****Gráfico 14: Espaços utilizados - 31/03/09.**

Percebe-se, com a análise da Tabela 33 e dos Gráficos 13 e 14, que alguns elementos permaneceram no cotidiano da turma, mesmo com a mudança das professoras: (i) o espaço em que as crianças ficaram a maior parte do tempo foi a sala de aula (53,8% do tempo total); (ii) a centralidade do quadro-negro como artefato cultural privilegiado naquele contexto foi mantida; (iii) as brincadeiras entre as crianças foram permitidas apenas no momento do recreio; (iv) à medida que acabaram a

merenda, as crianças foram para o pátio; (v) as filas aconteceram em todos os momentos em que as crianças se deslocaram de um lugar para o outro. Outro elemento que se mantém é a ênfase no controle da “agitação” da turma e na produção de comportamentos considerados adequados pela professora, como pode ser observado no elogio que Érica faz a Amanda, uma vez que ela havia terminado a montagem do alfabeto ilustrado:

*Amanda terminou primeiro/ parabéns pra ela/ e sem ajuda/ porque ela fica quietinha no lugar dela/ fazendo o trabalho bem calminha/ por isso/ por isso que ela terminou/ ela não é agitada*

Fica claro que tão importante quanto terminar a atividade é *ficar quietinha no lugar*, ou seja, comportar-se, não ficando *agitada*, é condição necessária para a realização das atividades. Não podemos desconsiderar o fato, já mencionado, de que as crianças demoraram a reconhecer Érica como a professora referência da turma. Nessa mesma direção, ao final do dia, Érica chamou as crianças uma a uma para ir embora, avaliando e reforçando um “bom comportamento” da turma:

*eu peço vocês pra sentar/ pra calar/ pra parar de andar/ e as crianças não me escutam/ o Kauan é até tranquilo/ pode ir/ até que não passeou/ não fez/ trabalhou direito/ né?/ o Kauan trabalhou direito*

Se, por um lado, houve a permanência de alguns elementos, houve também um deslocamento da ênfase no treino da coordenação motora das crianças para a escrita como desafio para a turma, ou seja, a apropriação dos usos e significados sociais da escrita. Todos os eventos do dia, com a exceção do filme, relacionaram-se diretamente com a apropriação do sistema de escrita. Esse padrão de interação é visível nos tipos de atividades que Érica propôs para a turma. Entre março e junho, as crianças realizaram sessenta e oito atividades no caderno. Dessas, quatro podem ser classificadas como discriminação visual e treino grafomotor. Todas as outras envolveram a apropriação contextualizada do sistema de escrita, através do trabalho com as letras iniciais de palavras, leitura e cópia de parlendas, caça-palavras, músicas, etc. A Figura 43 apresenta uma dessas atividades.



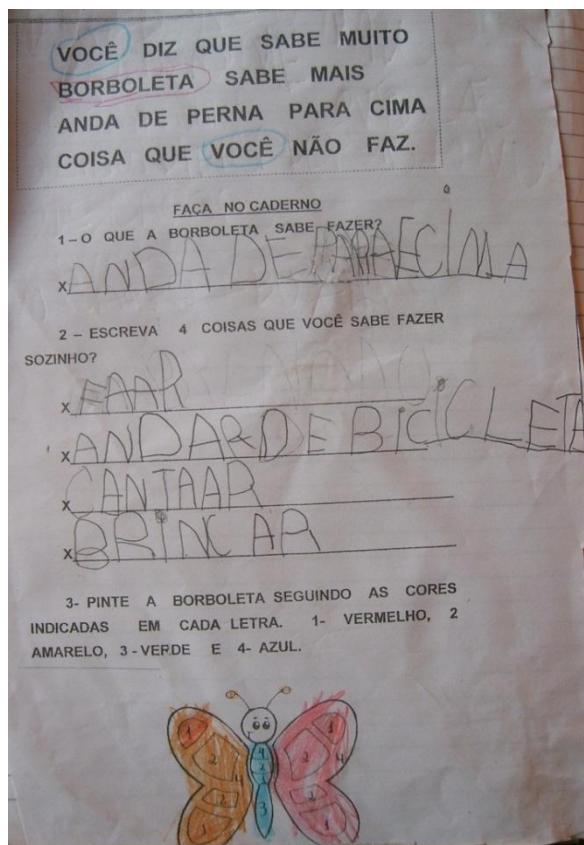


Figura 43: Atividade realizada por Elisa (sem data).

A ênfase no uso contextualizado da escrita foi construída paulatinamente, tanto com o apoio das atividades xerocadas quanto através de conversas entre a professora e os alunos acerca dos acontecimentos diários na turma. Apresento, na Tabela 34, um trecho de uma conversa entre a professora Érica e as crianças que aconteceu logo no início do dia. A primeira coluna apresenta os sujeitos; a segunda contém suas falas e ações; e na terceira, teço alguns comentários.

Tabela 34: Sequência Interacional – Como se escreve?

Sujeitos	Falas e Ações	Comentários	
Criança:	<i>QUINTA</i>	As crianças estão sentadas em carteiras individuais, posicionadas em filas. Érica inicia o dia, na maioria das vezes, conversando sobre o calendário. A seguir, ela escreve a rotina do dia com as crianças.	
Érica:	<i>quinta é depois de amanhã</i>		
Criança:	<i>SEXTA</i>		
Criança:	<i>quarta</i>		
Érica:	<i>hoje é sexta?/ O-BA/ amanhã vai ser sábado</i>		
Letícia:	<i>sexta/sexta ((batendo palmas))</i>		
Elisa:	<i>terça</i>		
Érica:	<i>muito bem/ a Elisa falou/ hoje é/ terça-feira/nós temos que trocar nossa plaquinha/ lá/ não temos?/HO-JE/ ((andando em direção ao fundo da sala))</i>		
Érica:	<i>Vanessa/ hoje/ parece que eu vou ganhar um armário/ na minha sala</i>		Érica me inclui nas interações. No dia anterior, eu havia dado um retorno parcial da pesquisa para ela e para a coordenadora do 1º Ciclo. Um dos tópicos da nossa conversa foi sobre a falta de um armário para a professora na sala, o que ocasionava interrupções nas atividades. Letícia escuta a expressão “uai” e procura participar da interação a partir das suas experiências no contexto familiar. Érica retoma o plano de interação com a turma.
Vanessa:	<i>uai ((sorrindo))</i>		
Érica:	<i>Roberta me prometeu que daqui a pouco/ vai me mandar um armário/ pra mim</i>		
Vanessa:	<i>UAI/ novidades boas</i>		
Érica:	<i>ganhei o dia hoje</i>		
Letícia:	<i>professora/eu sei quê que é</i>		
Vanessa:	<i>UAI</i>		
Érica:	<i>é?</i>		
Letícia:	<i>eu sei o quê que é a palavra uai/ sabia?</i>		
Vanessa:	<i>dá visibilidade/ né?</i>		
Érica:	<i>você/ você o quê/ meu bem? ((andando em direção à frente da sala))</i>		
Letícia:	<i>eu sei a palavra uai/ uai é por quê</i>	Érica propõe a escrita como central na interação no contexto da sala de aula. Mônica demonstra interesse em participar da interação.	
Érica:	<i>você conhece a palavra uai/ que legal/ vai lá no quadro escrever prá nós</i>		
Mônica:	<i>eu sei ((levantando-se))</i>		
Érica:	<i>a Letícia/ a Letícia/ falou primeiro/ não toma a frente da Letícia/ ((aponta a carteira para Mônica se sentar))/ foi a Letícia que falou/ sabe escrever a palavra uai/ oh/ uai é uma gíria que todo mineiro usa/ todo mineiro fala/ vc vai comigo lá amanhã?/ uai/ eu vou/ uai/ né?/ então uai é uma gíria/ que os mineiros usam o tempo todo/ vem cá escrever a palavra uai</i>		
Mônica:	<i>é o U e o A</i>		
Letícia:	<i>de outra língua</i>		
Érica:	<i>você disse de outra língua?/ qual língua você disse?</i>		
Letícia:	<i>eu sei falar uai em outra língua</i>		
Érica:	<i>é white?</i>		

Continua.

Sujeitos	Falas e Ações	Comentários
Letícia:	<i>uai é inglês</i>	
Vanessa:	<i>você sabe o quer dizer/ Letícia?</i> ((ligando o fio da filmadora, ao lado de Letícia))	
Érica:	<i>ah tá</i>	
Letícia:	<i>uai quer dizer por quê em inglês</i>	
Vanessa:	<i>exatamente</i>	
Érica:	<i>way</i> ((escrevendo no quadro e olhando para Vanessa))	
Vanessa:	<i>é w/ h/ y</i>	
Érica:	((escreve "WHY" abaixo de "WAY"))	
Letícia:	<i>minha mãe sabe falar inglês</i>	
Érica:	<i>ah tá/ e o quê que significa?</i>	
Letícia:	<i>why significa por quê em inglês</i>	
Márcia:	((Márcia se levanta e mostra duas folhas de papel para a professora))	
Érica:	((inaudível))	
Mônica:	((levanta-se e se aproxima do quadro))	
Érica:	<i>o quê/ meu bem/ quê que quer dizer?/ eu não ouvi</i> ((aproximando-se de Letícia))	
Letícia:	<i>why significa por quê em inglês</i>	
Érica:	<i>aqui/ quando ela falou do uai/</i> ((olha para Mônica)) <i>/ senta lá/ meu bem/ quando ela falou/ do uai/ eu pensei que era o uai da nossa língua portuguesa mesmo/ porque primeiro a gente tem que aprender a nossa língua/ não é?</i>	
Lúcio:	((entra na sala com acompanhado pela mãe))	
Érica:	<i>vou arrumar uma mesa para você/ mãe/ pera aí/ você quer mesa?/ ou só cadeira?</i>	Após o dia 03/09, Solange fica com Lúcio durante as aulas.
Solange:	<i>cadeira</i>	
Érica:	<i>cadeira/ né?/ para auxiliar/ só se necessário/viu/ mãe/ auxiliar só se necessário/ aliás/ auxiliar nas atividades nem precisa/ acho que auxiliar só no caso de algum problema/ de/ entendeu?</i>	Érica sugere a forma de participação de Solange nas aulas: controlar Lúcio, caso ele apresente algum problema de comportamento.
Solange:	<i>entendi</i>	
Érica:	<i>aqui/ olha/ quando a Letícia falou/ UAI/ eu pensei que ela tava falando/ do uai/ que tem na nossa língua portuguesa mesmo</i>	
Criança:	<i>UAI</i>	
Érica:	<i>mas que é uma gíria de mineiro/ todo mineiro fala/ uai/ uai/ é esse aqui oh/ da língua portuguesa/</i>	
	<i>U:::</i>	
Criança:	<i>aqui oh</i>	
Érica:	<i>A:::/ I:::/</i> ((escrevendo no quadro)) <i>/ uai/ é ou não é/ uai?</i>	
Crianças:	<i>é</i>	

Tabela 34 – Continua.

Sujeitos	Falas e Ações	Comentários
Érica:	<i>aqui/ tem um cumprimento/ que é também o nome de uma operadora telefônica/ quando eu chego aqui</i>	Érica aproveita o momento para introduzir novos elementos para a escrita.
Criança:	<i>oi</i>	
Amanda:	((faz um gesto circular com o dedo indicador))	
Érica:	<i>e encontro com meu/ com um amigo meu/ eu falo assim/ ((olhando para Vitória)) oi Vitória/ oi Amanda/ oi/ oi também/ é o nome de uma operadora telefônica/ como que escreve oi?</i>	
Mônica:	<i>eu sei/ ((correndo para o quadro))/ "O"</i>	
Érica:	<i>o "O" ((escrevendo no quadro))</i>	
Criança:	<i>e o "I"</i>	
Érica:	<i>e o "I" ((escrevendo no quadro))/ Oi</i>	
Mônica:	((sorri, apoiando-se nas mesas dos colegas e balançando o corpo))	
Érica:	<i>e hoje/ o Vicente trouxe um animal/ que eu peguei assim ((anda em direção a sua mesa))/ um animal/ e pra escrever o nome desse animal/ só falta uma palavrinha aqui/ oh ((mostrando um boi de plástico preto))</i>	
Crianças:	<i>BOI</i>	
Érica:	<i>aqui ((mostrando o quadro))/ nós temos Oi/ e o Vicente trouxe um boi</i>	
Criança:	<i>é um boi</i>	
Érica:	<i>como que eu faço para essa palavra Oi/ virar BOI</i>	
Criança:	<i>eu sei</i>	
Érica:	((olhando para Mônica)) <i>estão todos sentados?/ você já percebeu?</i>	Érica sinaliza a necessidade de uma determinada postura corporal para a participação em sala de aula.
Criança:	<i>é o "B"</i>	
Mônica:	<i>é o "B"</i>	
Érica:	<i>todos podem participar sentados</i>	
Crianças:	<i>"B"</i>	
Érica:	<i>o que eu coloco antes?</i>	
Criança:	<i>"B"</i>	
Érica:	<i>assim? ((escrevendo o "BOI" abaixo de "OI"))</i>	
Mônica:	<i>é</i>	
Érica:	<i>vamos fazer todos do mesmo tamanho ((escreve novamente "BOI"))/ olha aqui/ Vicente/ Vicente/ olha o animal que você trouxe/ oh/ cê trouxe um animal/ falou assim comigo na hora que nós chegamos/ oh/ professora/ eu trouxe um boizinho/ então vamos escrever a palavra boi/ Vicente/ olha aqui/ oh/ Oi/ é a nossa operadora de telefone celular/ não é?</i>	Vicente estava disperso, mexendo na carteira. Érica procura incluir Vicente nas interações.

Tabela 34 – Continua.

Sujeitos	Falas e Ações	Comentários
Crianças: Érica:	<i>é oi/ e boi?/ tem que entrar uma letra antes/ aqui/ ((mostra o quadro))/ que é a letra “B”/ aí fica BOI/ agora o Vicente/ falou comigo assim/ que ele trouxe um boizinho/ boizinho/ como que eu faço/ para escrever boizinho?</i>	Érica continua a propor novas reflexões acerca do sistema de escrita, escrevendo com as crianças nomes de outros animais no diminutivo.

Tabela 34 – Final.

A conversa com a turma se inicia a partir de uma expressão usada pela pesquisadora, “uai”, ao demonstrar surpresa pela notícia de que um armário para Érica seria colocado na sala de aula. A falta desse objeto por mais de um mês trouxe inúmeras interrupções nas atividades cotidianas, uma vez que Érica saía da sala para buscar materiais para as crianças, o que, por sua vez, provocava momentos de espera e, conseqüentemente, inquietação na turma. Percebe-se, assim, mais um elemento que permaneceu após a mudança das professoras e que se relaciona com a reorganização da escola. Durante o retorno parcial da pesquisa para Érica e Eduarda<sup>25</sup>, eu dei visibilidade ao fato de essa reorganização trazer conseqüências para o cotidiano da turma, o que talvez tenha motivado a direção da escola a providenciar a colocação de um novo armário na sala.

Outro elemento que apareceu ao longo da interação é a demanda da professora por uma determinada postura corporal. Mônica demonstra um enorme interesse em participar da escrita, várias vezes levantando hipóteses acerca das perguntas apresentadas por Érica. Entretanto, há um pedido explícito para que ela se assente. A negociação de quem pode falar ou não em determinado momento é uma tarefa complexa, tendo em vista que são várias crianças procurando se fazer ouvir. Érica sinaliza para a turma que a participação nas interações discursivas relaciona-se com a disciplina corporal própria daquele espaço.

Retomando a sequência interacional, Letícia escuta a expressão “uai” e a relaciona com suas experiências anteriores com a língua inglesa no contexto familiar, referindo-se ao “why” (por que, em inglês). Érica, a princípio, não entendeu a que Letícia se referia, parecendo ficar insegura diante da informação trazida pela criança.

<sup>25</sup> Sílvia não participou desse encontro, pois estava providenciando documentos da escola. Carla e Jussara estavam em sala de aula e também não puderam participar.

No entanto, mostrou-se interessada em continuar a interagir com ela, trazendo a escrita para o primeiro plano da interação. Essa maneira de agir com a turma repetiu-se várias vezes, sendo uma palavra destacada da interação verbal para que sua escrita fosse problematizada com as crianças. Nesse sentido, criou-se um contexto em que a aprendizagem das crianças concentrou-se ao redor da alfabetização e do letramento. É interessante perceber como Érica propõe um deslocamento da escrita de várias palavras: “uai”, “oi”, “boi”, “bozinho”, “galinho”, “cavalinho”.

A centralidade desse processo no cotidiano da sala de aula é percebida pelas crianças e justifica sua presença diária na escola. Assim é que Luana, no momento de entrevista coletiva ao final do semestre, explica que *“aqui [na escola]/ nós/ nós/ estamos escrevendo/quase/ nós estamos aprendendo a ler/ aí sabe/ a Letícia/ tá qua:::se lá:::/ escrevendo”*. Procurando explicar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo, Luana se apoia em uma expressão que se repetiu no discurso de Érica, ao longo das observações: *“tem criança que tá qua:::se lá”*, ou seja, algumas crianças já estão praticamente lendo. Quando indagadas por que é preciso saber ler e escrever, Letícia, durante outra entrevista, explica *“porque daí/ por exemplo/ é/ eu estou lá no Orkut<sup>26</sup> querendo mandar um recado/ e minha mãe tá cansada de ficar falando que letra que/ que é pra escrever e tal/ e aí toda criança tem que ir na escola pra poder aprender a ler e a escrever”*. Destaco a importância das novas tecnologias de comunicação no processo de aprendizagem da escrita. Assim como Letícia, outras crianças da turma também relacionam a escrita com as possibilidades de interação com os outros no contexto social:

- Vanessa: *agora/ cês falaram que vem na escola quase todo dia/ POR QUÊ?*  
 Wanda: *porque tem aula*  
 Vanessa: *mas por quê que precisa de aula?/ por quê que criança precisa de aula?*  
 Wanda: *pra aprender/ estudar/ é:::*  
 Vanessa: *aprender o quê?*  
 Wanda: *aprender/né/ muita coisa*  
 Vanessa: *o quê que cês tão aprendendo aqui na escola?*  
 Wanda: *[ a:::*  
 Isadora: *[ aqui/ oh/ vermelho ((mostra seu desenho))*  
 Vanessa: *ah/ é o pátio?/ o quê que cê tá aprendendo aqui na escola/ Wanda?*  
 Wanda: *eu tô aprendendo/ né?/ a/ a/ né/ é:::/ ser professora*

<sup>26</sup> O Orkut é uma rede social filiada ao Google com o objetivo de ajudar seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos.

- Vanessa: *como que é ser professora?*  
Amanda: *professora é fazer todas as coisas/ que/ nós tem que saber*  
Vanessa: *ah é? e o quê que elas sabem pra vocês saberem?*  
Amanda: *a:::*  
Renata: *eu quero ser professora e médica/ e bombeira*  
Vanessa: *é mesmo/ Renata?/ mas como que é que a gente é professora?*  
Amanda: *é/ professora/ é você tem que aprender TUDO na escola pra ser professora*

[As crianças comentam sobre a cor do desenho que estão fazendo]

- Vanessa: *Renata, como que é professora?/ a Amanda tá falando que ser professora/ é ter que saber tudo pra ensinar pros alunos/ como que é?/ como que faz pra ser professora?/ como que fala com as crianças?*  
Renata: *é/ com as crianças?*  
Vanessa: *é/ como que cê fala com as crianças/ quando você é professora?*  
Renata: *ah/ fala com a voz alta*  
Vanessa: *é?/ se fala com a voz baixa não dá não? ((rindo))*  
Renata: *não/ porque ninguém ouve*  
Amanda: *não pode/ tem educação/ falar com a vozinha alta/ nós tem que falar com a voz um pouquinho baixa*  
Vanessa: *é?*  
Isadora: *voz educada*  
Vanessa: *é?/ e professora é educada?*  
Amanda: *igual o Bruno/ ele fala baixinho/ não dá para ouvir nada*

Nesse longo trecho da entrevista com Amanda, Renata, Wanda e Isadora, percebemos que a escola é apreendida pelas crianças como local de estudo e aprendizagem, e a figura da professora é fundamental nesse processo, e também como local de preparação para a vida adulta. É Wanda quem retoma o tema de querer ser professora, tema ao qual ela se referiu quando estava na escola de educação infantil. Naquele momento, ser professora relacionava-se à leitura de histórias. Já no ensino fundamental, segundo Amanda, a professora tem que “*aprender TUDO da escola*” para ensinar aos alunos. As crianças se referem também ao comportamento exigido em sala de aula: falar baixo, com “*voz educada*”. Ao final da entrevista, Isadora comenta que “*gosta de tudo na escola/ só não gosto quando a professora não deixa ir no banheiro.*”

Ao longo deste capítulo foi possível acompanhar a trajetória das crianças em seu processo de adaptação e incorporação ao ensino fundamental. Torna-se claro que as crianças, ao final do semestre, reconheciam o papel da escola em relação à alfabetização e ao letramento, bem como entendiam o comportamento que era esperado delas, mesmo que não se adequassem totalmente a essas demandas.

Tornou-se importante nesse processo de adaptação ao ensino fundamental a construção de rotinas estáveis, auxiliando as crianças a compreenderem o sentido das atividades e da escola. A “indisciplina” ficou em segundo plano e o investimento na aprendizagem em primeiro, na medida em que a professora e a escola produziram referências estáveis sobre seu significado na vida das crianças.

Em um *email* que recebi da professora Érica em 09/10/09, ela fala sobre algumas mudanças que aconteceram na turma. Renata, Wanda, Soraia e Vicente foram para uma nova turma de 1o Ciclo criada no final de agosto de 2009, o que imagino ter provocado uma nova situação de readaptação dessas crianças em relação ao ensino fundamental. Érica comenta feliz que várias crianças já estão “*lendo pequenos textos*”, entre elas, Isadora, Amanda, Letícia, Márcia, Mônica e Elisa. Em 2010, Érica não acompanhou a turma no 2º ano do 1º Ciclo.

Finalizo aqui a descrição e análise do processo de entrada das crianças nessa escola de ensino fundamental. Passo, no próximo capítulo, às considerações finais.



## 5- Considerações Finais

Ao concluir este trabalho, tenho o objetivo de relacionar alguns aspectos que foram discutidos ao longo do texto. O desafio aqui é fazer uma síntese do processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental vivenciado pelas crianças pesquisadas.

Acompanhar a trajetória de um grupo de crianças em sua transição da educação infantil para o ensino fundamental significou uma aproximação com o cotidiano escolar de duas instituições de ensino. O fato de a pesquisa empírica ter sido realizada por um longo período de tempo, de forma contínua e comprometida, durante quatro horas e meia a cada dia observado, propiciou um posicionamento dentro das salas de aula que ajudou na compreensão da perspectiva dos sujeitos pesquisados. Minha participação no cotidiano das escolas aconteceu de maneira periférica, permitindo-me conversar com as crianças sobre o que estavam vivenciando nos contextos das salas de aula, sem, no entanto, assumir uma posição de autoridade nas interações com elas. A natureza flexível e responsiva da abordagem teórico-metodológica escolhida possibilitou a elaboração de diferentes questões ao longo da pesquisa. Nesse sentido, iniciar a organização e a análise dos dados enquanto ainda estava em campo foi fundamental. Diferentes ângulos de análise tornaram-se possíveis por meio do contraste e da complementação entre as anotações do Diário de Campo e as filmagens realizadas. A perspectiva teórica da sociologia da infância, principalmente os conceitos de reprodução interpretativa e de cultura de pares, auxiliou na compreensão dos processos vivenciados pelas crianças em permanente diálogo com a cultura mais ampla da sociedade da qual fazem parte. Entretanto, compreendo que as análises aqui apresentadas são apenas uma possibilidade de interpretação de cotidianos tão ricos e multifacetados.

A passagem da escola de educação infantil para o ensino fundamental demandou um grande esforço de adaptação por parte das crianças pesquisadas, uma vez que vivenciaram práticas educativas nas duas instituições muito distantes umas das outras. De acordo com a tipologia proposta por Moss (2008), a relação entre as duas escolas investigadas caracterizou-se por um *impasse*. Os aspectos que tensionaram esse processo relacionaram-se às rotinas, aos artefatos culturais presentes nas salas de aula, ao processo

de construção do conhecimento e aos posicionamentos das professoras e alunos nas duas escolas. A seguir, focalizando cada um desses aspectos, traço um paralelo entre a educação infantil e o ensino fundamental.

As rotinas nas duas salas de aula estruturaram-se de maneiras diferentes, quase que em uma relação de oposição. Na educação infantil, verificou-se que os usos do espaço e do tempo privilegiaram as brincadeiras e as rodas de conversa. Houve uma grande circulação das crianças pelos vários espaços da escola, bem como dentro da sala de aula e da Oficina de Artes. As crianças vivenciaram espaços com uma grande variedade de artefatos culturais, com os quais elas tinham liberdade de interagir em diferentes momentos. A participação das crianças durante a realização das diversas atividades coletivas aconteceu no ritmo de cada criança. Ou seja, cada criança, ao acabar a proposta coletiva, poderia iniciar outras atividades com os artefatos culturais presentes na sala de aula. Houve, portanto, uma relação de complementaridade entre as rotinas institucionais e os artefatos culturais disponíveis nas salas de aula.

Na escola de ensino fundamental, por outro lado, verificou-se uma redução em relação aos usos do tempo e do espaço institucional, bem como uma redução na variedade e quantidade dos artefatos culturais disponíveis na sala de aula. Houve uma estruturação da rotina em que as crianças foram solicitadas a permanecer sentadas, realizando atividades xerocadas em um tempo coletivo que nem sempre respeitou os ritmos individuais de cada criança. Os momentos de espera entre as atividades favoreceram a construção da “indisciplina” na sala de aula, mas propiciaram momentos valiosos de construção da cultura de pares daquele grupo de crianças. As interações entre as crianças, criando significados para as rotinas institucionais em um processo de reprodução interpretativa, foram essenciais para a adaptação daquelas nesse espaço institucional.

As práticas educativas da educação infantil privilegiaram as habilidades de socialização das crianças. Entretanto, de maneira contraditória, nos momentos de avaliação do final do ano, a professora voltou-se para o exame de habilidades específicas como a contagem de objetos e o reconhecimento de cores e de letras. Apesar de as oportunidades de aprendizagem disponibilizadas às crianças serem variadas, percebeu-se que a elaboração e a confrontação de hipóteses das crianças em relação aos diversos conhecimentos aconteceram de maneira pouco sistematizada. O interesse das crianças em relação à escrita tornou-se um importante elemento nas interações entre elas, permanecendo, entretanto,

em segundo plano nas interações com as professoras. Por outro lado, no ensino fundamental, as práticas educativas do primeiro mês de aulas privilegiaram o treino do comportamento das crianças e de habilidades de coordenação motora e discriminação visual, por meio de atividades pouco contextualizadas, consideradas como pré-requisitos para a apropriação do sistema de escrita. Após o segundo mês de aulas, identificou-se a construção do ideal de aprendizagem da língua escrita.

Na sala de aula da educação infantil, as crianças tornaram-se membros daquele grupo à medida que brincaram e interagiram umas com as outras e com as professoras, a partir das regras estabelecidas de participação, negociando com os colegas os brinquedos e também sua entrada nas brincadeiras. No contexto dessa sala de aula, as distinções de classe social foram menos visíveis, não comprometendo a participação das crianças nas atividades propostas. Na escola de ensino fundamental, o processo de tornar-se membro daquela sala de aula implicou tanto o estabelecimento de brincadeiras e conversas entre as crianças, quanto o reconhecimento dos limites impostos pelos usos do espaço e do tempo. As distinções de classe social tornaram-se mais visíveis, ameaçando a possibilidade de participação das crianças nas atividades propostas.

Portanto, as práticas educativas que assumiram centralidade na educação infantil e no ensino fundamental estruturaram-se em torno da brincadeira e do letramento, ambos situados diferencialmente nos dois segmentos. A transição entre tais práticas, sem dúvida, caracteriza a tensão entre esses dois níveis de ensino, como foi possível perceber por meio da análise de alguns documentos nacionais sobre a educação infantil e sobre o ensino fundamental.

Na escola de educação infantil pesquisada, como já salientado, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais, com os usos do tempo e do espaço estruturados em torno dessa atividade. No entanto, tendo em vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se para a apropriação da língua escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos de letramento. Na análise do cotidiano da sala de aula, evidenciou-se que a cultura de pares daquele grupo de crianças foi caracterizada tanto pelo desenvolvimento de brincadeiras como pela investigação dos usos e sentidos da língua escrita de forma sistemática, mesmo não tendo sido este o objetivo proposto pelas professoras da turma. Nesse sentido,

observou-se certo desencontro entre o interesse das crianças pela apropriação do sistema de escrita e a cultura escolar da educação infantil, centrada no brincar.

Ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. Assim é que o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares, foi situado em segundo plano no contexto da sala de aula. Verificou-se um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar desse segmento da educação básica. Contudo, observou-se que as crianças, nas interações entre os pares, ativamente criaram novos sentidos para essas atividades. Dessa maneira, não apenas repetiram o que estava sendo formalmente ensinado, mas, de modo criativo, apropriaram-se das atividades, ressignificando-as de acordo com suas demandas e curiosidades.

A falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica refletiu-se no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse sentido, a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil na transição entre os dois segmentos, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais da infância contemporânea. Talvez fosse possível pensar em práticas educativas organizadas em torno de um “brincar letrando” ou “letrar brincando”, a partir da perspectiva da experiência da criança com o lúdico e com a linguagem escrita.

De toda maneira, é necessária uma discussão que integre o lúdico, a alfabetização e o letramento na formação inicial e continuada dos professores de crianças de zero a dez anos de idade. Sem dúvida, é fundamental o debate sobre os métodos de alfabetização em direção a uma prática educativa que auxilie a apropriação do sistema alfabético.

Finalizo este texto apontando algumas perspectivas de continuação deste estudo. A primeira delas refere-se à inclusão das perspectivas das famílias das crianças investigadas. Sem dúvida, elas compõem o contexto no qual o processo de escolarização da infância acontece, marcando as formas como as crianças se apropriam da experiência escolar. Ou seja, faz-se necessária a inclusão das variadas experiências das crianças, dentro e fora da escola, entendendo que as crianças diariamente realizam transições entre as

diferentes esferas sociais. Outra perspectiva relaciona-se com uma maior discussão sobre o processo de apropriação do conhecimento e a intencionalidade pedagógica no âmbito tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, incluindo um debate sobre o ato de ensinar/aprender e o ato de brincar nas formas de interação entre as crianças e entre essas e os adultos. Investigar a influência da apropriação da escrita nos processos de subjetivação e de socialização das crianças contribuiria para o debate sobre os novos estudos sobre o letramento. Outra possibilidade de investigação relaciona-se com o estudo das formas como os conceitos do campo da sociologia da infância vêm sendo incorporados na pesquisa educacional brasileira, contribuindo para o debate teórico-metodológico da área educacional.

## 6- Referências Bibliográficas

- AFONSO, L., ABADE, F. L., AKERMAN, D., COELHO, C. M. S., MEDRADO, K. S., PAULINO, J. R. e PIMENTA, S. D. C. **Oficinas em dinâmica de grupo na área de saúde**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social. 2003.
- BAKER, W. D. e GREEN, J. Limits to Certainty in Interpreting Video Data: Interaccional Ethnography and Disciplinary Knowledge. **Pedagogies: An international journal**. Vol. 2 (3). 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e na linguagem. São Paulo: Hucitec, 3ª ed. 1986.
- BAPTISTA, M. C. **Intervenciones psicoeducativas en la primera infancia y el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura** Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Autônoma de Barcelona. Barcelona. 2008.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol. 28 - Especial. 2007.
- BASTOS, M. H. C. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. In: **Cadernos de História da Educação**. nº 4. 2005.
- BELO HORIZONTE. **Orçamento Participativo de Belo Horizonte**: 15 Anos. 2008.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola plural**: proposta política pedagógica. 1994.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental**. 2009.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**. 2009a.
- BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. **Documentos de Cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix - Editora USP. 1986.
- BORBA, A. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2005.

- BRASIL. **Lei nº 11.114/05**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 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. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 11.274/06**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- BRASIL. **Lei nº. 5.692**, de 11 ago. 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Crítérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3 v. Brasília, DF. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/ CNE nº 01/99, de 07 de abril de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/98, de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF. 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF. 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília, DF. 2009a.
- BRITO, A. C. **O movimento discursivo nas rodinhas de crianças de 4 e 5 anos na creche UFF**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2004.
- CAMERON, D. **Working with spoken discourse**. London: Sage. 2001.
- CAMPOS, M. M. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: SOUZA, J. V. A. (Org.) **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica. 2007
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol. 68. 1999.
- CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2ª ed. 2005.
- CAMPOS, M. M. e ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC. 2009.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Vol. 36, n. 127. 2006.
- CARNEIRO, F. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais**: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2006.



- CARVALHO, A. M. A., BERALDO, K. E. A., PEDROSA, M. I., COELHO, M. T. O uso de entrevistas em estudos com crianças. In: **Psicologia em estudo**, Maringá. Vol. 9 (2). Maio/agosto. 2004.
- CASTANHEIRA, M. L., CRAWFORD, T. DIXON, C. GREEN, J. Interactional Ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. In: **Linguistics and Education**. Vol. 11 (4). Elsevier Science Inc. 2001.
- CASTANHEIRA, M. L., **Entrada na escola, saída da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 1991.
- CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada**: Discursos e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora. 2004.
- CERISARA, A. B. Cerisara, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e sociedade**, Campinas. Vol. 23 (80). 2002.
- CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 3ª ed. 1998.
- CORSARO, W. e MOLINARI, L. **I Compagni**: understanding children's transition from preschool to elementary school. New York: Teachers College Press. 2005.
- CORSARO, W. e NELSON, E. Children's collective activities and peer culture in early literacy in American and Italian preschools. In: **Sociology of Education** Vol. 76 (July). 2003.
- CORSARO, W. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex. 1985.
- CORSARO, W. Interpretive reproduction in children's peer cultures. In: **Social Psychology Quarterly** Vol. 55 (2). 1992.
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F. e CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora. 2009.
- CORSARO, W. Routines in the peer culture of American and Italian Nursery school children. In: **Sociology of Education**. Vol. 61. 1988.
- CORSARO, W. **The Sociology of childhood**. London: Sage Publications, Inc. 2<sup>nd</sup> Edition. 2005.
- CORSARO, W. **We're friends right?**: inside kids' culture. Washington, D.C.: Joseph Henry Press. 2003.
- CORSINO, P. **Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**: das políticas à sala de aula. Anais da 28ª Reunião anual da Anped. 2005.

- CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: Espaços de uma polêmica **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27 (96) – Especial. 2006.
- DA MATA, R. “O ofício do etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’.” In: NUNES, E. O. (org.) **A aventura sociológica**: Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1978.
- DIAS, R. C. e FARIA FILHO, L. M. **Que creche é essa?** A realidade das creches comunitárias da periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: AMEPPE. Educação popular. Caderno 6. 1990.
- EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAM, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.
- EMERSON, R. M., FRETZ, R. e SHAW, L. L. **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: The University of Chicago Press. 1995.
- FARIA FILHO, L. M. e GONÇALVES, I. A. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, L. M. (org.) **A infância e sua educação**: Materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- FARIA FILHO, L. M., GONÇALVES, I. A., VIDAL, D. G. e PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo. Vol. 30 (1) 2004.
- FARIA, A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F. & PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados. 2002.
- FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: **Revista do Arquivo Municipal**. Vol. CXIII. 1947.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 6ª ed., Rio de Janeiro: Graal. 1986.
- FRADE, I. C. A. S. e MACIEL, F. I. P. **A história da alfabetização**: contribuições para o estudo das fontes. Anais da 29ª Reunião anual da Anped. 2006.
- FREITAS, C. A. e CASTANHEIRA, M. L. Talked images: examining the contextualized nature of image use. In: **Pedagogies**: An International Journal. Vol. 2 (3). 2007
- GASKINS S., MILLER P. J. e CORSARO, W. Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. In: CORSARO, W. e MILLER, P. (org.) **Interpretive approaches to children’s socialization**. San Francisco: New directions for child development, nº 58, winter. 1992.

- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1989.
- GENNEP, A. V. **Rites of passage**. Chicago: The University of Chicago Press. 1960.
- GOULART, M. I. M. **A exploração do mundo físico pela criança: Participação e aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.
- GOUVÊA, M. C. S., Tempos de aprender: A produção histórica da idade escolar. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas. nº 8. 2004.
- GRACIA, T. I. O “giro lingüístico”. In: INIGUEZ, L. **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes. 2004.
- GREEN, J. L., DIXON, C. N. e ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 42, dezembro. 2005.
- GREIVE, C. **Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais**. In: Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação. 2000. Disponível em <http://www.sbhe.org.br>. Acesso em fevereiro/2010.
- GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (org.) **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola. 2002.
- HEATH, S. B. **Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms**. New York: Cambridge University Press. 1983.
- HEATH, S. B. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. **Language in Society**. Vol. 11 (1) 1982.
- HICKS, D. Discourse, learning and teaching. In: **Review of Research in Education**. Vol. 21. 1995.
- HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Vol. 104. 1998.
- JULIA, D., A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas. nº 1. 2001.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 27 (96) – Especial. 2006.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas em pesquisas com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 116. 2002.

- KRAMER, S. e LEITE, M. I. (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas. São Paulo: Papirus. 1996.
- KRESS, G. **Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy**. London: Routledge. 1997.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados. 2002.
- MACHADO, M. R. **A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: "O que dizem as crianças?"**, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2007.
- MALINOWSKI, B. Os argonautas do pacífico ocidental. In: **Os pensadores** - Vol. XLIII. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial. 1976.
- MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos. In: MARTINS, J. S. (org.) **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec. 1993.
- MEHAN, H. 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. In: **Theory into Practice**. Vol. 28 (4) 1979.
- MILLS, S. Introduction. In: MILLS, S. **Discourse**. London & NY: Routledge, 1997.
- MIRANDA, Escola Plural. In: **Estudos Avançados**. São Paulo. Vol. 21 (60). São Paulo. 2007.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n.112. 2001.
- MONTEIRO, S. M. **O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2007.
- MOSS, P. What Future For the Relationship Between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? In: **Research in Comparative and International Education**. Vol. 3 (3) 2008.
- MOTTA, F. M. N. **De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro. 2010.
- NEVES, V. F. A. **Encontros e desencontros: A creche como lugar de apropriação da cultura pela criança como sujeito social**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.

- NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e Etnografia: caminhos cruzados. In: **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. Vol 1 (1). São João del-Rei. 2006.
- NOGUEIRA, P. H. Q. **Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2006.
- OCHS, E. Transcription as theory In: OCHS, E. & SCHEFFLIN, B. (eds.) **Developmental Pragmatics**. New York: Academic Press. 1979.
- PATTAI, D. **Brazilian women speak: Contemporary life stories**. London: Rutgers University Press. 1988.
- PETRIWSKYJ, A. THORPE, K e TAYLER, C. Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. **International Journal of Early Years Education**.13 (1) 2005.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. São Paulo: Forense, 1991.
- PINTO, M. F. N. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2009.
- QVORTRUP, J.; CORSARO, W. e HONIG, M. S. (Org.) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillam. 2009.
- RICOEUR, P. **Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation**. New York: Cambridge Press. 1981.
- RICOEUR, P. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1976.
- RIST, R. Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. In: **Harvard Education Review**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Vol. 40 (3). 1970.
- ROSEMBERG, C. R. e BORZONE, A. M. De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿Continuidad o ruptura em las matrices interactivas de la enseñanza y e laprendizaje? In: **Infancia y Aprendizaje**. Vol. 27 (2), 2004.
- SANT'ANA, R. B. e ASSIS, D. A. R. **Tempo e Espaço na série inicial do Ensino Fundamental**. Trabalho apresentado III Congresso de Produção Científica – XII SIC Semana de Iniciação Científica. CDROM: ISSN 1808-1681. São João del-Rei. 2003.

- SANTOS, L. L. C. P. & VIEIRA, L. M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": A criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 27 (96) – Especial. 2006.
- SARMENTO, M. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. e CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, M. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. e GOUVÊA, M. C. S. (org.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.
- SCHATZMAN, L. & STRAUSS, A. L. **Field Research: strategies for a natural sociology**. New Jersey, Prentice-Hall INC., Englewood Cliffs. 1973.
- SILVA, I. O. **Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2004.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 112. 2001.
- SOARES, M. B. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. M. A., BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M. C. V. (org.) **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2ª ed. 2006.
- SOARES, M. B. **Letramento: um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.
- SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.
- STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education: 5(2): 77-91**. 2003.
- TERRA, C. A. **A implementação do atendimento público de educação infantil em belo horizonte: processo e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Belo Horizonte. 2008.
- THORNE, B. **Gender Play: girls and boys in schools**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. 1993.
- TONNUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- VIEIRA, L. M. F. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências**. Rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 1987.

- VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário**: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 67. 1988.
- VIEIRA, P. L. **A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2002.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n33. 2001.
- VOGLER, P., CRIVELLO, G. and WOODHEAD, M. **Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice**. Working Paper No. 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.
- WILD, J. V. **Na primeira série aos seis anos**: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2009.
- WOHLWEND, K. E. **Kindergarten as Nexus of Practice: A Mediated Discourse Analysis of Reading, Writing, Play, and Design practices in an Early Literacy Apprenticeship**. (Tese de Doutorado). The University of Iowa. 2007.