

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO**

Fabiana Fiorim Checconi

**A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança
no foco das investigações**

ARARAQUARA - SP
2016

Fabiana Fiorim Checconi

**A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança
no foco das investigações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.

Orientada: Fabiana Fiorim Checconi

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

FICHA CATALOGRÁFICA

C443t Checconi, Fabiana Fiorim
A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no
foco das investigações / Fabiana Fiorim Checconi
Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2016.
170f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Processos de
Ensino, Gestão e Inovação – Centro Universitário de Araraquara UNIARA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

1. Infância. 2. Escolarização. 3. Ação Docente. 4. Atividades Lúdicas e
Pesquisa.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CHECCONI, F. F. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações.** 2016. 170f. Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

Fabiana Fiorim Checconi

A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações.

Dissertação / 2016.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Fabiana Fiorim Checconi

Rua: Jorge Bugatti nº 339 – Catanduva – S.P.

fabiana.colnet@terra.com.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO, CURSO DE
MESTRADO PROFISSIONAL.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.**

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: **FABIANA FIORIM CHECCONI**

TÍTULO DO TRABALHO: **"A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A CRIANÇA NO FOCO DAS INVESTIGAÇÕES"**

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



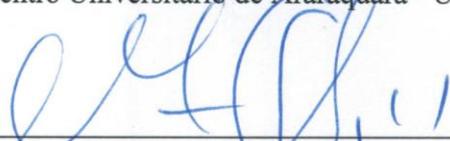
Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

() Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

() Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Muriane Sirlene Silva de Assis
UAB/UFSCar

() Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: ____/____/____

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)

Dedico este trabalho para as pessoas mais importantes da minha vida: minha mãe, meu marido, minha filha e minha irmã.

Obrigada por existirem em meu caminho; por me fazerem sonhar, sentir melhor, crescer, rir, acreditar, seguir em frente, compartilhar e nunca desistir de meus sonhos.

Em especial, a você, minha filha, Maria Letícia, agradeço por estar comigo em todos os momentos, como um anjo, me guardando, me incentivando e fazendo com que eu não desista dos meus objetivos. Você é o melhor presente que Deus poderia ter me dado.

A você, Betanea, pela dedicação, paciência e acolhimento. São pessoas como você que nos mostram o quanto é importante acreditar sem esquecer a realidade.

AGRADECIMENTO

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

Charles Chaplin

Em nossa vida, momentos inexplicáveis acontecem sem ao menos esperarmos, surgem pessoas que passam por nós e deixam marcas profundas, deixam seu brilho, sua luz, seu carinho, palavras e gestos que fazem a diferença.

Essas pessoas nos acolhem, nos incentivam, acreditam em nossos sonhos e seguem segurando firme nossa mão. Nos momentos de alegria, compartilham as conquistas; nos momentos de dúvidas, incertezas e desânimo, sempre estão próximas nos encorajando a prosseguir e não desistir de nosso sonho. Vocês são assim! Pessoas especiais em minha vida, que serei eternamente grata!

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus e a Nossa Senhora das Graças, por me protegerem e iluminarem meus pensamentos nos momentos mais difíceis de indecisão ou falta de forças para continuar minha jornada. Obrigada por toda a proteção que recebi e recebo todos os dias.

À minha família, fortaleza, porto seguro, pessoas maravilhosas que estão sempre me incentivando, me apoiando e vivendo os meus sonhos.

À minha mãe, amor incondicional, força, luta, exemplo de vida e união, sempre com um olhar meigo, seguro que acolhe sem palavras, protege com sua oração como um anjo enviado por Deus. Sou o que sou hoje, porque me espelho em você. Obrigada por me educar, me ensinar valores, ser uma pessoa de bem e lutar pelos meus sonhos. Essa vitória é nossa!

Ao meu marido Rodrigo, que sempre me apoiou e acreditou em mim; me incentiva, me entende, sempre está comigo, segurando firme em minha mão, não desistindo dos meus sonhos e demonstrando seu amor em cada minuto. Obrigada por não desistir de mim!

À minha filha Maria Letícia, recompensa da minha vida, exemplo de filha dedicada, amorosa, cheia de luz, pessoa especial que Deus colocou em meu caminho para me iluminar com a sua sabedoria. Obrigada por compreender a nossa rotina, por saber dividir o seu tempo com o nosso, compartilhar nossas angústias e dúvidas, abrir mão muitas vezes de seus sonhos e por estar sempre comigo em minhas conquistas.

A você, minha irmã Paula, de quem muito me orgulho, com seu jeitinho meigo, com o seu amor, sinceridade e carinho, muito me auxilia no dia a dia, me acalmando, me dando

conselhos e me mostrando que o mundo não é como pensamos, mas que nossos princípios estão acima de tudo.

A meu pai, que infelizmente não pode presenciar as conquistas mais importantes que tive em minha trajetória, porém sempre me incentivou a ter paciência e seguir com coragem. Sei que está me abençoando e me protegendo, compartilhando todas as conquistas da minha vida.

A você, Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, minha orientadora, acreditou em mim, muito me ensinou durante esses dois anos. Admirável, competente, batalhadora que incansavelmente me fez ver a vida com outros olhos, apresentou o universo acadêmico com toda paciência, dedicação e motivação. Pessoa singular, generosa, carinhosa que acolhe a todos com seus gestos, ilumina todos os caminhos por onde passa com a sua luz. Obrigada por muito me ensinar, mais que uma orientadora, uma amiga especial que ficará sempre guardada em meu coração.

À Fundação Padre Albino, por me incentivar e motivar a continuar minha trajetória acadêmica, contribuindo para adquirir conhecimentos e trilhar novos caminhos. Sem o seu apoio, esta etapa de minha vida não teria sido realizada. Agradeço a FIPA, Faculdades Integradas Padre Albino, Curso de Pedagogia, em especial à coordenadora, e ao Colégio Catanduva, em especial, à diretora, por me incentivarem nessa caminhada. Meu agradecimento a todos os professores, funcionários e amigos que compartilharam minhas conquistas, expectativas e anseios durante esses dois anos.

À UNIARA, agradeço por toda receptividade nesses dois anos e por ter o privilégio de conviver com todos os professores que compartilharam seus conhecimentos conosco. Não tenho palavras para dizer o quanto aprendi como profissional e pessoa. Em especial, agradeço à Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro, que sempre nos incentivou a continuar até o final, a dedicação de Alexya A. M. De Paula, com muita atenção e carinho, nos deu todo respaldo durante todo o curso. Aos meus amigos, pessoas maravilhosas que Deus colocou em meu caminho para aprender cada vez mais a ser uma pessoa melhor, suas histórias de vida, os risos, nos desesperamos, nos motivamos e hoje conquistamos, conseguimos!

À banca que muito contribuiu com seu conhecimento, sabedoria e apontamentos valiosos que muito contribuíram para a pesquisa e para meu crescimento pessoal. Em especial, a Profa. Dra. Muriane Sirlene Silva de Assis e a Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro, que estiveram presentes em minha qualificação e, tive o privilégio de tê-las em minha banca de defesa.

Agradeço à Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez e ao Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina, que estão presentes na banca de defesa como suplentes.

Finalizando, à Secretaria Municipal de Educação, à Instituição de Educação Infantil, à Instituição de Ensino Fundamental de Catanduva, às crianças, às professoras e aos pais que participaram desta pesquisa. Meu muito obrigada pelo acolhimento, receptividade e confiança durante toda coleta de dados da pesquisa.

Como iniciei, há pessoas que surgem em nossa vida para nos abençoar e ocupar um lugar especial. Sem exceção, vocês são especiais, cada qual com a sua singularidade, porém, pessoas importantíssimas que jamais esquecerei, que ajudaram a construir mais uma etapa da minha vida. Minha eterna gratidão a todos que ajudaram o meu sonho se tornar realidade.

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

(SABINO, F. **O encontro marcado**. 70.ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.)

RESUMO

A presente pesquisa situa-se na interface da passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Investigamos as expectativas que crianças da Educação Infantil, especificamente pré-escola, aos cinco anos de idade, têm em relação à transição que viverão para o ano escolar seguinte (Ensino Fundamental, aos seis anos de idade) e, também, as experiências e as vivências que crianças que passaram por essa transição expressam nessa nova fase do Ensino Fundamental, especificamente o 1º ano, aos seis anos de idade. Focamos, ainda, as vozes de pais e das professoras que acompanham as crianças nesse processo de transição. Realizamos leitura e análise de documentos oficiais sobre a Educação Básica e nos apoiamos em autores que versam sobre a temática estudada. Para o desenvolvimento desta pesquisa, de cunho qualitativo, utilizamos procedimentos metodológicos embasados em observações e interações com 32 crianças por meio de situações lúdicas, realização de entrevista com duas professoras e aplicação de questionários a 24 pais. A pesquisa foi realizada em uma turma de crianças que frequentam a pré-escola e em uma turma de crianças que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental, ambas salas situadas em Instituições Municipais distintas, localizadas no interior do estado de São Paulo. A análise dos dados permite observar que as crianças da Educação Infantil possuem conhecimentos sobre a nova fase de ensino que vivenciarão, expressando que aprenderão a ler e escrever, além de adquirirem outros conhecimentos específicos. As crianças afirmam que poderão brincar quando estiverem no Ensino Fundamental. Enfatizam, em sua maioria, o desejo de que a professora da Educação Infantil continue sendo sua professora no ano seguinte. As crianças do 1º ano do Ensino Fundamental revelaram seus sentimentos de insegurança no primeiro dia de aula, expressaram que esperavam ter uma continuidade na rotina, sentiram falta da ludicidade e tinham consciência da aquisição da escrita e leitura no novo contexto escolar. Em relação às professoras, observamos que sentem falta de cursos de formação específicos para o segmento em que estão atuando, da troca de informações e articulação entre as atividades pedagógicas e profissionais dos segmentos em questão. Os pais, em sua maioria, afirmam que sentem segurança na instituição de Educação Infantil, acreditam que realiza um trabalho de qualidade e prepara seus filhos para a transição. Porém, no Ensino Fundamental sentem-se inseguros em relação à nova rotina, são resistentes a normas e regras e aquisição de novas responsabilidades. Nossa pesquisa revela que as atividades pedagógicas propostas em ambos segmentos oferecidas às crianças devem ser repensadas para que não haja rupturas na transição, oportunizando a ludicidade, integrada no processo de aquisição da leitura e escrita, articulando informações sobre as faixas etárias envolvidas aos profissionais atuantes, proporcionando-lhes curso de formação inicial e continuada para desenvolverem um ensino de qualidade. Ressaltamos também, com base no trabalho desenvolvido, a valorização de atividades lúdicas como formas de ouvir a criança, utilizando diferentes tipos de linguagens e, assim, possibilitando que se manifeste acerca de suas vivências e experiências como sujeito que constrói a sua história no cotidiano.

Palavras-chave: Infância. Escolarização. Ação Docente. Atividades Lúdicas e Pesquisa.

ABSTRACT

This research is at the interface of child's transition from kindergarten to elementary school. We investigated the expectations that children of early childhood education, specifically pre-school at five years old, have about the transition that they will face in the next school year (elementary school at six years old) and also the living experiences that children who have gone through this transition express in this new phase of elementary school, specifically the first year, at six years old. Furthermore, we focused on the voices of parents and teachers that accompany the children in this transition process. We performed reading of authors who deal with the studied subject and analysis of official documents on basic education. To develop this research of qualitative approach, we used methodological procedures grounded in observations and interactions with 32 children through playful situations, conducting interviews with two teachers and applying questionnaires to 24 parents. The survey was conducted on a group of children attending pre-school and a group of children attending the first grade of elementary school, both located in different classrooms of Municipal institutions in the state of São Paulo. The data analysis allows to observe that children from kindergarten area aware of the new teaching phase that they will experience, expressing that they will learn to read and write, besides other expertise. Children claim that they will be able to play while they are in elementary school. They emphasize, mostly the wish that the teacher of early childhood education remains the same teacher in the following year. The children of the first grade of elementary school revealed their feelings of insecurity on the first day of school, they expressed that they expected to have a continuity in routine, they felt lack of playfulness and they were aware of the acquisition of reading and writing skills in the new school environment. Regarding teachers, we observed that they feel lack of specific training courses for the segment in which they are working, exchange of information and coordination between educational and professional activities of the segments in question. Most parents say they rely on kindergarten institution, believe that it performs quality work and prepare their children for the transition. On the other side, parents feel insecure about the new routine of the elementary school, they are resistant to norms, rules and new responsibilities. Our research shows that the educational activities proposed in both segments offered to children should be rethought not to occur disruptions in transition, providing opportunities for playfulness, integrated with the reading and writing skills process acquisition, matching information about the age range involved to school professionals providing them with graduation and continuing education to develop a quality education. We also emphasize, based on the work, the appreciation of playful activities as a way to listen to the child, using different types of languages and thus enabling them to express their living experiences as a person who builds his story in everyday life.

Keywords: Childhood. Schooling. Teaching Action. Playful Activities and Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A vida escolar dos pais	65
Figura 2 - Instituição de Educação Infantil “Vitória- Régia	67
Figura 3 - Capa do livro: Por que eu vou para escola?	70
Figura 4 - Cartaz sobre o conhecimento que a criança tem em relação à escola do Ensino Fundamental	71
Figura 5 - Organização da Dinâmica do Barquinho	72
Figura 6 - Atividade que expressará a saudade da escola de Educação Infantil	72
Figura 7 - Instituição de Ensino Fundamental – “Tupi – Guarani”	81
Figura 8 - Cartazes sobre a vivência da criança em uma escola de Ensino Fundamental.....	84
Figura 9 - Expectativas na escola de Ensino Fundamental	85
Figura 10 - O Baú do Tesouro	86
Figura 11 - Expressando suas preferências	86
Figura 12 – Categorias da Educação Infantil	90
Figura 13 - “Por que eu vou para a escola?”	97
Figura 14 - Vivência em relação às escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental....	104
Figura 15 - Resultado Geral- O que você gostaria de encontrar no 1º ano do Ensino Fundamental?	105
Figura 16 – Desenho - O que você gostaria de encontrar no 1º ano do Ensino Fundamental?	106
Figura 17 - Número de filhos	107
Figura 18 - Escolas que pretendem estudar	107
Figura 19 - Navegando com a saudade	110
Figura 20 - Dinâmica do Barquinho – Sentimentos da rotina	111
Figura 21 - Dinâmica do Barquinho – Sentimentos da professora	111
Figura 22 - “O que vou sentir saudades dessa escola?”	113
Figura 23 - Desenho - “O que vou sentir saudades dessa escola?”	114
Figura 25 - “Se pudesse escolher em ficar mais um ano na Educação Infantil ou ir para o 1º ano do Ensino Fundamental, o que você escolheria? Por quê?”	115
Figura 26 - Categorias – Ensino Fundamental	123
Figura 27 - Alunos que estudaram em outras creches de Educação Infantil	130
Figura 28 - O que tinha na escola que você estudou anteriormente que não tem nessa escola? O que tem nessa escola que não tinha na outra?	132

Figura 29 - Tabulação das figuras escolhidas pelas crianças para representar as atividades que realizavam na Educação Infantil	132
Figura 30 - Expectativa de encontrar na escola do Ensino Fundamental.....	137
Figura 31 – O que você não encontrou na escola do Ensino Fundamental?	137
Figura 32 - O Baú do tesouro.....	138
Figura 33 - O que as crianças consideram coisas boas na escola	139
Figura 34 - O que mais gosto e o que menos gosto nessa escola	143
Figura 35 - Desenho- O que mais gosto e o que menos gosto nessa escola?	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória de formação.....	17
Quadro 2 - Organização da Educação Infantil e Ensino Fundamental - faixa etária	41
Quadro 3 - Sequência da organização da coleta de dados da pesquisa em andamento (pessoas envolvidas, estratégias utilizadas e número de atividades e questões)	63
Quadro 4 - Horário de frequência das crianças da escola de Educação Infantil	65
Quadro 5 - Critério adotado para agrupamento dos alunos	65
Quadro 6 - Grupo de crianças da pesquisa – Educação Infantil	69
Quadro 7 - Quadro sobre a preferência das crianças em relação a ações e atividades da Educação Infantil	72
Quadro 8 - Pais que participaram do questionário – Educação Infantil	75
Quadro 9 - Funcionamento parcial da escola de Ensino Fundamental	78
Quadro 10 - Agrupamento por classe e período da escola de Ensino Fundamental	78
Quadro 11 - Crianças que participaram da pesquisa – Ensino Fundamental	82
Quadro 12 - Questão inicial sobre a vivência da criança em uma escola de Ensino Fundamental	84
Quadro 13 - Pais que participarão do questionário – Ensino Fundamental	88
Quadro 14 - Rotina da Instituição Municipal de Educação Infantil “ Vitória Régia”	92
Quadro 15 - Informações complementares sobre a Chamada de Nome e Material didático (apostila).....	93
Quadro 16 - Rotina da Instituição de Ensino Fundamental.....	127
Quadro 17 - Vivências escolares na rotina das duas instituições.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolaridade dos Pais - Ensino Fundamental	78
Tabela 2 - Renda familiar dos pais – Ensino Fundamental	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Minhas memórias	16
Do sonho à realidade - Mais uma etapa: O mestrado	17
1 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	30
1.1 Reflexões sobre a infância: do anonimato a valorização da criança hoje	30
1.2 Trilhando as conquistas da Educação Infantil	35
1.3 Educar e Cuidar: contradições e possibilidades	36
1.4 O percurso da Educação Infantil brasileira: trajetória histórica	46
1.5 Ensino Fundamental: trajetória do ensino de nove anos.....	50
1.6 Profissionais da Educação: Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	55
2 METODOLOGIA: o percurso da pesquisa	60
2.1 Procedimentos para registro e coleta de dados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	61
2.1.1 A coleta de dados na Educação Infantil: olhares a serem descortinados	63
2.1.2 O Projeto Político Pedagógico: algumas considerações	64
2.1.3 Recursos físicos e humanos: alguns apontamentos	66
2.1.4 A observação da rotina escolar: a etapa final da Educação Infantil	67
2.1.5 Atividades lúdicas: caminhos percorridos para a coleta de dados	69
2.1.6 Entrevista com a professora da Educação Infantil	73
2.1.7 Questionário aos pais das crianças da Educação Infantil.....	74
2.2 A coleta de dados do Ensino Fundamental	75
2.2.1 O Projeto Político Pedagógico: da escola de Ensino Fundamental	76
2.2.2 Recursos Físicos e Humanos: Ensino Fundamental	79
2.2.3 A observação da rotina escolar: Ensino Fundamental	81
2.2.4 Atividades lúdicas: a organização para coleta de dados	83
2.2.5 Entrevista da professora do 1º ano- Ensino Fundamental: quem é esse profissional	87
2.2.6 Questionário aos pais do 1º ano do Ensino Fundamental.....	87

3 O QUE AS VOZES NOS INDICAM: Educação Infantil	89
3.1 Adentrando na rotina da Educação Infantil: vozes que se cruzam.....	91
3.1.2 Para que ir à escola?	94
3.2 Expectativas: trajetórias Escolares da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	100
3.3 Sentimentos: “Ou isto ou aquilo” - Educação Infantil	108
3.4 Ludicidade: o brincar presente na Educação Infantil	106
3.5 Transição: o olhar da criança, professora e pais no contexto escolar da passagem dos segmentos	118
4 O INGRESSO AO ENSINO FUNDAMENTAL: NOVA ETAPA, NOVO CAMINHO.....	122
4.1 A Rotina da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que fazer agora?	124
4.2 Expectativa: crianças, pais e professores: descobrindo uma nova etapa	134
4.3 Sentimentos: “Ou isto ou aquilo” – Ensino Fundamental	141
4.4 Transição: um caminho a trilhar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A- Entrevista – Professora - Educação Infantil	165
APÊNDICE B - Questionário – Pais – Educação Infantil	167
APÊNDICE C - Entrevista – Professora- Ensino Fundamental	168
APÊNDICE D - Questionário – Pais – Ensino Fundamental	170

INTRODUÇÃO

Neste início do trabalho serão apresentados aspectos sobre as memórias que envolvem minha formação desde o ingresso no curso de Magistério até o presente momento. Em seguida, serão enfatizados aspectos centrais da presente pesquisa.

Minhas memórias

Durante todo o meu percurso na área educacional, tive a oportunidade de vivenciar diversas situações que somaram em minhas experiências.

Iniciei minha trajetória de formação inicial no ano de 1989, cursando por quatro anos o Magistério. Em 1990 comecei a trabalhar em uma instituição particular de Educação Infantil como auxiliar de classe, com crianças na faixa etária de dois a três anos. Concluí o Curso do Magistério em 1992 e, nesse mesmo ano, atribuíram-me uma classe com crianças de quatro anos de idade, como professora, permanecendo por seis anos.

Após esses anos, nessa mesma instituição, ingressei no Ensino Fundamental, ministrando aulas para o quarto ano.

Em 1997, ingressei no Curso de Pedagogia, e fui convidada para ministrar aulas em um curso de jovens e adultos supervisionado pelo SESI de São José do Rio Preto. Esse curso acontecia dentro de uma indústria de café chamada COCAM, em minha cidade, Catanduva, SP. Era destinado aos funcionários que não haviam completado o Ensino Fundamental. Tínhamos alunos que precisavam ser alfabetizados e também aqueles que precisavam somente concluir a antiga 8ª série.

Nesse período, ministrava aulas no Ensino Fundamental (4º ano), no curso de jovens e adultos e fazia a faculdade de Pedagogia.

Em 1999, recebi uma proposta para trabalhar em outra instituição particular, ministrando aulas no 4º ano do Ensino Fundamental. Deixei o curso de jovens e adultos e a escola em que trabalhei por sete anos, pois a nova contratação exigia exclusividade.

Nessa nova instituição, pude vivenciar experiências diferentes, pois a proposta pedagógica era desafiadora e inovadora para a época; permaneci nesse local até o ano de 2001.

Em 2002, iniciei minhas atividades no Colégio Catanduva da Fundação Padre Albino como professora do Ensino Fundamental, permanecendo nesse cargo por três anos. Após essa

data, fui convidada para ser Coordenadora Educacional, cargo que exerço até a presente data. (2015).

Em 2012 recebi uma proposta para ministrar aulas como professora especialista, no Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Padre Albino - FIPA, também da Fundação Padre Albino e estou até hoje atuando no Ensino Superior. Coordeno os Projetos de Extensão do Curso de Pedagogia, sou professora responsável pelo Projeto de Extensão “Contador de História”. Também sou professora colaboradora do Projeto de Extensão “G.P.S. da Alegria (Grupo De Pedagogos Solidários das Faculdades Integradas Padre Albino); nele contamos histórias na Pediatria do Hospital Padre Albino.

Todas as instituições de ensino nas quais trabalhei até o momento são privadas, com exceção do SESI.

Em relação à formação acadêmica, durante todo esse período realizei os seguintes cursos:

Quadro 1: Trajetória de formação

2014 - Mestranda no Centro Universitário de Araraquara UNIARA pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação
2010 a 2011 - Especialização em Gestão e Organização da Escola
2003 a 2004 - Especialização em Psicopedagogia
1996 a 1999 - Graduação em Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena
1989 a 1992- Magistério com Especialização em Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Em toda minha vida profissional, tive um imenso aprendizado e prazer em estar em contato com as crianças desde a Educação Infantil até os cursos de formação de professores. Não me vejo em outra profissão que não seja na área da educação. Nela, estamos em constante aprendizado.

Do sonho à realidade - Mais uma etapa: o mestrado

Pensando em toda minha trajetória profissional, ao iniciar mais uma etapa de minha vida, o mestrado, surge uma nova visão em relação às práticas vivenciadas como professora e coordenadora de um colégio de Educação Básica, principalmente nas dificuldades que vivenciamos na transição de um segmento para outro.

Nessa visão, o meu olhar volta-se para a Educação Infantil, momento em que as crianças iniciam a vida escolar. Minha inquietação está principalmente na transição que as

crianças da Educação Infantil realizam ao ingressar no Ensino Fundamental. Reflito sobre suas expectativas e experiências em relação a essa nova etapa de ensino.

Assim, há questionamentos ao longo deste trabalho que me motivam ainda mais a observar, investigar e pesquisar o que ocorre na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, o foco da investigação nesta pesquisa está na compreensão do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, objetivando investigar as expectativas que as crianças da Educação Infantil, especificamente pré-escola, aos cinco anos de idade, têm em relação à transição que viverão para o ano seguinte - Ensino Fundamental, aos seis anos de idade. Também se tem a intenção de verificar as experiências e as vivências das crianças que passaram por essa transição expressam nessa nova fase, ou seja, no Ensino Fundamental.

Durante a realização da pesquisa de campo, sentimos também a necessidade de inserir professores e pais em nossa pesquisa. Ouvimos os pais em relação às expectativas que apresentam sobre essa transição, e as professoras foram contempladas em nosso estudo com o intuito de verificarmos a formação, as vivências e práticas pedagógicas que retratam acerca desse período de transição vivenciado pelos seus alunos.

Ao iniciar o Programa de Mestrado Profissional em Educação, as portas se abriram, uma inquietação surge e, então, encontro-me em processo de elaboração desta pesquisa.

A verificação dos documentos oficiais foi o primeiro procedimento e constatamos que as leis estabelecem todo aparato em relação à matrícula, ao ingresso, à permanência, ao desenvolvimento pedagógico e total do aluno, garantem seus direitos, asseguram um currículo e proposta pedagógica integrados (aprender e brincar) indispensáveis em sua formação ética, estética e política, bem como um ensino de qualidade e, principalmente a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos, de modo que o aluno sinta-se acolhido dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às observações realizadas, a presença da preocupação entre qualidade de ensino, a articulação e o acolhimento por parte dos dois segmentos em questão, faz com que levantemos a seguinte indagação: “Como as crianças que passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sentem-se ao chegar em um novo segmento de ensino?”

Diante de pesquisas apresentadas nesse contexto, destacamos entre elas, os estudos de Brunetti (2007), Moss (2011), Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), Perez (2011), Marcondes (2012), Mascioli (2012) e Rabinovich (2012) e verificamos que muitas dificuldades são apresentadas para uma articulação entre os dois segmentos de ensino que, de fato, permita à

criança uma transição adequada com qualidade, com professores especializados preparados para articularem esse processo, proposta pedagógica e currículos integrados, em que o aprender e brincar estejam presentes para que possam contribuir para a construção social e integral da criança.

O objeto de pesquisa da tese de mestrado de Brunetti (2007) foi a repercussão da inserção das crianças de seis anos, Ensino Fundamental, sobre o trabalho docente. A pesquisa foi elaborada em escolas do interior de São Paulo, tomando-se como referência as manifestações de um grupo constituído por três docentes alfabetizadoras, com o objetivo de investigar a formação e preparação dos docentes, a sua participação na elaboração e na implantação de medidas políticas, bem como possíveis desafios, iniciativas e ações dos professores com essa mudança.

A pesquisa foi organizada em três focos de análise. O primeiro foco intitulado “Compromisso profissional docente e descompromisso administrativo: manifestações sobre a proposta e o processo de implantação na unidade escolar” contribuiu com observações a respeito da ausência de estrutura física, orientação e apoio ao professor e gestor em relação à formação continuada, imposição de um modelo, falta de organização e desarmonia entre a equipe de professores e gestores.

O segundo foco, “Trabalho pedagógico e proposta curricular: manifestações sobre a organização pedagógica”, apresentou informações referentes ao atendimento de acordo com a faixa etária, adequação do espaço e inserção de atividades lúdicas na prática de organização pedagógica, a necessidade de conhecer o processo de aquisição da linguagem escrita em diferentes enfoques metodológicos, considerações às condições em que ingressam as crianças nessa transição para se definir os objetivos a serem desenvolvidos.

No terceiro foco, intitulado “Avaliação do trabalho realizado: manifestações sobre os resultados obtidos e as implicações sobre suas práticas”, as vozes dos docentes se manifestaram por meio dos sentimentos de angústia e ansiedade devido à falta de apoio e como consequência, a responsabilidade depositada reflete no trabalho e incômodo face ao interesse do sistema municipal em tomar o trabalho do grupo como referência para uma proposta para o município.

Uma visão positiva surge da organização promovida em parceria do grupo como mecanismo para a superação das dificuldades encontradas como elemento favorecedor da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. Ainda na visão dos docentes, os resultados alcançados dão uma base importante para o aluno seguir no ciclo de alfabetização.

A partir da análise do trabalho realizado, revelou-se a necessidade de uma reforma curricular, dos métodos e estilos de ensino adotados para as classes de seis anos, considerando uma discussão mais ampla no interior das escolas durante a elaboração dos planos e organização do trabalho pedagógico, pois, pela mobilização dos professores, será possível construir uma proposta específica para as crianças de seis anos, superando as dificuldades encontradas no cotidiano escolar e atendendo a realidade vivenciada nas salas de aula tanto pelos alunos quanto pelos docentes.

Engajado nessa temática, a relação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental é o objeto de pesquisa de Moss (2011). Segundo o autor, estudos realizados em outros países mostram que o conceito estrutural e cultural não diferem muito do nosso país. Muda-se a faixa etária para o ingresso, o tempo de permanência, algumas estruturações culturais, estrutura física e, em alguns países, não é preciso mudar de escola. Em relação à continuidade, em outros países a educação infantil e o ensino obrigatório fazem parte de um ciclo de aprendizagem e há países nos quais essa relação é modelada, não tendo em comum a pré-escola com a escola.

Boa parte da discussão sobre a relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório focaliza apenas uma parte deste – os primeiros anos; o foco é nas crianças dos 3 (ou menos) aos 10 anos. Pouca atenção é devotada ao restante do ensino obrigatório que, em muitos países, constitui um nível separado, secundário, do sistema educacional. As escolas aí são maiores, o ensino é mais centrado em conteúdos, os professores (mais do sexo masculino), mais especializados nas disciplinas, o projeto pedagógico mais direcionado aos exames. [...] (MOSS, 2011, p.156-7).

Moss (2011) aponta em seu artigo quatro possibilidades de relacionamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

- Preparando as crianças para a escola - a Educação Infantil, com a função de preparar os alunos para um melhor desempenho no Ensino Fundamental.
- Distanciamento - impasse, educação e cuidado.
- Preparando a escola para as crianças - mudar a escola para atender tanto às necessidades das crianças quanto as de um mundo em rápida transformação.
- Vislumbre de uma possível convergência – ambas escolas provêm de tradições e culturas diferentes que se expressam em valores e práticas diferentes. Para operar juntas, é preciso examinar melhor as diferenças e buscar de forma colaborativa uma construção conjunta.

No universo dessa temática, Neves; Gouvêa; Castanheira (2011) descrevem, no início de seu artigo, um percurso histórico e algumas vivências de pesquisas sobre essa temática e apresentam resultados de observações realizadas por meio de pesquisa de campo da trajetória

de um grupo de crianças em sua transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em instituições distintas.

O foco da pesquisa tem por base uma perspectiva interacional, buscando conhecer como, no interior da sala de aula, eram utilizados os tempos e espaços para definir suas estratégias de atividades a serem realizadas. Foi realizado também um mapeamento das atividades desenvolvidas e dos espaços utilizados a fim de comparar o novo espaço e as experiências vivenciadas anteriormente pelas crianças na Educação Infantil. No decorrer da observação, os autores constataram que as práticas educativas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental eram estruturadas em torno de brincadeiras e letramento, porém de maneiras diferenciadas.

A transição entre tais práticas caracterizou tensão entre os dois segmentos. Na Educação Infantil o brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais, diferentemente do Ensino Fundamental, no qual o brincar estava 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 deste segmento da educação básica.

Argumentamos 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, 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 cultura infantil contemporânea. [...] (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p.138).

Em se tratando dos documentos oficiais vigentes, Perez (2011) relata-nos a organização do Ensino Fundamental de nove anos, definida pela Lei nº 11.274/06 em que discussões sobre a adequação do currículo, rotina, espaços, práticas educativas e formações dos professores são citadas.

A ampliação de oito para nove anos, com matrícula obrigatória para as crianças de seis anos, deve ser efetivada e cumprida em sua totalidade no território nacional. Enfatiza a grande preocupação em relação à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental, nas mudanças ocorridas nesse segmento, em não ficar restrita apenas às alterações estruturais, sem o acompanhamento de mudanças relacionadas à renovação das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos iniciais nesse nível de ensino, que haja uma proposta pedagógica específica e coerente para essa faixa etária e a ludicidade, de suma importância, não seja esquecida na Educação Infantil.

[...] o grande desafio é consolidar o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental para além de mudanças estruturais e estatísticas de elevação do atendimento da Educação Básica, em favorecimento da qualidade da educação, como direito de todas as crianças. Nessa perspectiva, o próprio documento do MEC (BRASIL, 2006b) no tocante ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ressalta o sucesso dessa política a partir do conhecimento e do respeito às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas dos educandos (PEREZ, 2011, p.37).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é objeto de pesquisa da tese de doutorado de Marcondes (2012). O estudo objetiva compreender quais as continuidades e discontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento da transição, bem como elas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professores e familiares.

A pesquisa longitudinal e contextual acompanhou um grupo de doze crianças que, durante o ano de 2009, frequentavam as últimas etapas da Educação Infantil e no ano de 2010 ingressaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições municipais e estaduais em um município do interior de São Paulo. As crianças foram protagonistas e outros sujeitos envolvidos nesse cenário foram os respectivos responsáveis e os docentes.

Os dados coletados inicialmente foram categorizados separadamente nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a observação do ambiente escolar, entrevistas com os responsáveis e professores e encontros com pequenos grupos de crianças, nos quais produziram desenhos temáticos e uma conversa baseada em um roteiro guia, para que posteriormente fossem divididos em duas seções: 1- Educação Infantil e Ensino Fundamental: tempos, espaços e práticas educativas; e 2- Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: influências múltiplas para o desenvolvimento humano.

Os resultados obtidos nas duas seções apontam um momento de grande tensão em que há desejo de crescimento e de aprender, havendo temores e desencontros.

A descontinuidade de um segmento para o outro está presente no que diz respeito ao espaço físico que se mostra menos adequado, à diminuição do tempo de brincar e ao desaparecimento da ludicidade e fruição no Ensino Fundamental.

Em relação às práticas docentes, as atividades relacionadas ao processo de alfabetização seguem os moldes tradicionais.

Segundo a autora, faz-se necessária uma reflexão sobre as mudanças existentes na transição dos segmentos pesquisados, nos quais são encontradas discontinuidades nas estruturas físicas, na organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas. Destaca-se a urgência de maior integração entre as instituições com o objetivo da elaboração de estratégias

para a garantia da continuidade no processo de transição com menos rupturas e ampliar os conhecimentos da área, contribuindo com melhorias para a educação e vida das crianças.

Mascioli (2012) aborda, em sua tese de doutorado, o contexto escolar nos dois primeiros níveis da educação escolar pública sob as orientações legais nacionais que apresentam a alteração da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Sua pesquisa objetiva verificar as correlações entre as prescrições legais, as orientações organizacionais e as práticas pedagógicas existentes nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental diante da ampliação para nove anos, e confrontá-las com o olhar das crianças, adultos e profissionais que as frequentam e vivenciam diariamente.

Após apontamentos levantados e discutidos com os sujeitos envolvidos na pesquisa, pôde perceber que há uma intenção por parte das duas instituições em adequar os pressupostos organizacionais e as práticas pedagógicas às prescrições legais nacionais e municipais frente à ampliação do Ensino Fundamental e da inserção da criança de seis anos no mesmo, porém um grande descompasso é nítido nessa transição. Os esforços realizados em relação às ações pedagógicas ainda não são compatíveis com a legislação vigente que aponta como desenvolvimento infantil, direitos, e necessidades em sua magnitude e integridade, contribuindo para a construção de sujeitos autônomos e criativos que vai além do ler e escrever. É preciso a reformulação e adaptação da escola de Ensino Fundamental para receber a criança com menos idade, ampliar o conhecimento científico e incorporar propostas pedagógicas inserindo atividades lúdicas, corporais e artísticas.

Em relação aos profissionais da Educação Infantil, assim como do Ensino Fundamental, dados da pesquisa em questão nos indicam a necessidade de cursos de formação continuada no processo de construção e apropriação de conhecimentos, exercitando e estimulando suas habilidades, aprendendo por meio de suas próprias percepções, atitudes e reflexões individualizadas ou coletivas buscando a melhor maneira de incorporá-los junto às crianças.

Na tese de doutorado apresentada por Rabinovich (2012) são apontados alguns resultados que muito contribuíram para as discussões propostas no presente trabalho.

Um ponto relevante na introdução dessa tese que nos chamou a atenção foi a menção feita pela pesquisadora da visão dessa transição em relação a escolas particulares:

Nessas ocasiões, percebemos que, na escola particular, os professores que atuavam com as crianças do último ano da Educação Infantil tinham preocupação em conversar e inserir nas rotinas fatos e situações que lhes permitissem conhecer o que acontecia no nível de ensino (no caso, o Ensino Fundamental). Os professores propunham atividades coletivas com as turmas de 1º ano, como por exemplo, lanche, recreio, roda de histórias, atividades recreativas. Faziam visitas aos prédios do Ensino Fundamental para que as crianças pudessem conhecer os funcionários, os professores e os espaços físicos e materiais. Nessa realidade, a passagem para o 1º ano ocorria com maior tranquilidade. No entanto, como professora do Ensino Fundamental I da rede pública, presenciamos uma situação totalmente diferente: crianças chorando nos primeiros dias de aula, famílias perdidas tentando encontrar a sala de aula e a professora do seu filho, falta de orientação por parte da direção e coordenação da escola e dificuldade das crianças em se localizarem no ambiente da escola (RABINOVICH, 2012, p.1-2).

Após todo percurso realizado durante a coleta de dados e a observação direta na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, incluindo alunos, pais, corpo docente, diretores e coordenadores e a prática docente, pôde ser verificado que o resultado não foi diferente das outras pesquisas aqui citadas. Ao concluir o relato da tese, temos as seguintes considerações:

[...] podemos constatar que a necessária integração entre a Educação infantil e o Ensino Fundamental, especialmente no momento da transição entre o último ano da pré-escola e o 1º ano do fundamental, não vem ocorrendo com a mudança implantada, mas, da forma como vem se dando, pode levar a uma maior dificuldade na compreensão da natureza e especificidade do trabalho de cada grupo etário, acirrando as dificuldades de diálogo entre os profissionais desses dois segmentos da educação básica (RABINOVICH, 2012, p. 342).

As discussões apresentadas durante o levantamento que realizamos sobre estudos já realizados, fazem-nos refletir sobre a visão dos autores. Notamos que os documentos oficiais vigentes oferecem condições de continuidade no momento da transição, porém, na prática, no contexto escolar, há um descompasso dos segmentos tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental no espaço físico, na prática pedagógica, na estrutura organizacional e na formação continuada dos professores que acaba refletindo na oferta de um ensino de qualidade às crianças.

Diante dessas reflexões, nossa inquietação se torna mais intensa em relação ao foco investigativo de nossa pesquisa sobre essa transição de segmentos.

Como observamos, são diversas as pesquisas direcionadas para a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, nesse cenário, diferentes elementos são analisados, entre eles, formação de professores, dificuldades vivenciadas pelos docentes e pelos alunos, relação família e escola, olhares das crianças sobre essa passagem. No entanto, ainda que pesquisas tenham avançado nesse campo de conhecimentos, fazem-se necessários estudos contínuos para que, dessa forma, cada vez mais seja revisto e analisado o processo de

organização e estruturação desses segmentos de ensino. Assim, consideramos pertinente o estudo proposto, uma vez que a nossa intenção central é permitir que os principais sujeitos desse processo, professores, pais e, sobretudo educandos, sejam ouvidos e valorizados em relação as suas próprias expectativas dessa transição. Além disso, julgamos que a coleta de dados com base em atividades lúdicas proporcionadas às crianças poderá trazer elementos significativos para a sua inserção e a possibilidade de serem ouvidas de forma espontânea e, ao mesmo tempo, sistematizada.

Consultamos documentos oficiais e verificamos que o contexto político educacional conquistado pela Educação Infantil e Ensino Fundamental até os dias atuais aponta uma trajetória histórica desses segmentos, desde o seu ingresso, até a garantia de permanência, a articulação dos segmentos e a oferta de um ensino de qualidade, proporcionando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento global da criança.

Sabendo que o período de transição no processo educativo gera na criança expectativas e inseguranças, a formação de professores que atuam nesses níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) deve ser estruturada a partir das necessidades que essa passagem exige, por esses dois processos estarem intrinsecamente ligados. Afinal, a criança, muitas vezes, não terá uma passagem de segmento equilibrada e harmoniosa se o profissional que ali atua não tiver a formação necessária para desenvolver um ensino e formação de qualidade.

Nessa visão da inserção da criança na Educação Infantil, nesse primeiro contato escolar que terá seus anseios, suas inseguranças, suas expectativas, novos desafios e experiências que ficarão marcados e farão parte na sua construção histórico-social, apresentamos um olhar, em especial, voltado para a interface da passagem que as crianças fazem da Educação Infantil ao ingressar no Ensino Fundamental, momento este em que suas preocupações, ansiedades e expectativas configuram uma nova fase e etapa de ensino e desenvolvimento.

Diante das reflexões sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, questionamos: quais as expectativas que o grupo de crianças investigadas da Educação Infantil apresentam no que se refere a essa passagem? Como as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental vivenciam essa nova etapa?

Surge a necessidade de pesquisar a interface da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apoiando nossas discussões na análise de documentos oficiais vigentes direcionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, de pesquisas realizadas e de autores voltados para essa temática.

A partir daí, investigamos as expectativas que as crianças que frequentam a Educação Infantil, especificamente a pré-escola, aos cinco anos de idade, têm em relação à transição que viverão para o ano escolar seguinte, o Ensino Fundamental, e, também, as experiências e as vivências que as crianças expressam nessa nova fase do Ensino Fundamental, com um olhar para o primeiro ano, aos seis de idade.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, que tem como principal ambiente de pesquisa duas salas de aulas, porém em Instituições Municipais distintas, localizadas no interior do estado de São Paulo: uma sala de Educação Infantil, com 16 crianças de cinco anos de idade e uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, com 16 crianças de seis anos de idade que participaram da pesquisa como fonte direta de coleta de dados.

Todas as crianças que participaram desta pesquisa, em ambos os segmentos, realizaram todas as atividades de natureza lúdica propostas; em alguns momentos, as atividades foram realizadas com as turmas completas; em outros, separamos as crianças em pequenos grupos.

Como enfatizamos, o percurso deste trabalho está fundamentado em estudos e pesquisas acadêmicas realizadas por autores que dedicam suas obras à temática da transição dos segmentos em questão e, também, em documentos oficiais. Para tanto, todo embasamento teórico de nossa pesquisa, o estudo de caso, a coleta de dados e todos os recursos, procedimentos e estratégias metodológicas estarão embasadas nos estudos e pesquisas realizadas por Lüdke e André (2014), por optarmos por pesquisa qualitativa.

Os levantamentos contribuirão para nossa fundamentação teórica e orientação para coleta de dados e nos orientarão na análise e conclusão deste estudo, permitindo ou não que surjam novos questionamentos ao final dessa pesquisa sem a pretensão de esgotar o assunto proposto.

Motivados pela realização da pesquisa da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, organizamos este estudo em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Infância, Educação Infantil e Ensino Fundamental: aspectos históricos e legais”, realizamos uma discussão sobre a trajetória histórica e social da infância, desde a Idade Média até a Modernidade.

A evolução gradativa histórica e social da criança pauta no que diz respeito à educação, em especial, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, até os dias atuais.

Refletimos também sobre os aspectos primordiais da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental referentes à formação continuada de profissionais que atuam nesses segmentos, principalmente na faixa etária de cinco e seis anos de idade.

Para tanto, autoras como Brunetti (2007), Moss (2011), Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), Perez (2011), Marcondes (2012), Mascioli (2012) e Rabinovich (2012), com pesquisas e teses sobre a transição, contribuíram com ideias apresentadas sobre a continuidade pedagógica das atividades, práticas dos professores que atuam nessa área.

Dialogando sobre a trajetória da Educação Infantil brasileira, Oliveira (1988) foi de suma importância para descrevermos esse contexto.

Embasados em documentos oficiais e no contexto político educacional, abordamos as conquistas obtidas pela Educação Infantil até os dias atuais, permitindo o ingresso e a permanência das crianças na Educação Básica, em especial, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Refletindo sobre a trajetória da infância, destacamos estudos realizados por Ariès (2011), Sarmiento (2007), Kramer (2011) e Kuhlmann Jr (2012), bem como na Educação Infantil, recorrendo aos estudos de Oliveira (2008) e Sommerhalder (2013). Quanto aos documentos oficiais destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

No que diz respeito ao segundo capítulo, “Metodologia: o percurso da pesquisa”, relatamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

Nossa pesquisa foi de cunho qualitativo, tendo como cenário de pesquisa, conforme apontado, duas Instituições Municipais como fonte direta de coleta de dados, envolvendo crianças de cinco anos de idade da Educação Infantil, e crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Sentimos ainda a necessidade de incluir na presente pesquisa as vozes de professores e pais de cada segmento pesquisado.

Descrevemos os aspectos físicos, políticos e pedagógicos observados nas instituições, bem como as atividades lúdicas realizadas com as crianças para que pudéssemos analisar e atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Lüdke e André (2014) embasam nosso estudo de caso.

Ressaltamos que as atividades lúdicas foram desenvolvidas na coleta de dados, utilizando diferentes tipos de linguagens, como a oralidade e o desenho.

No capítulo terceiro, “O que as vozes nos indicam: Educação Infantil”, abordamos as expectativas e os anseios que as crianças da Educação Infantil, pré-escola, faixa etária cinco anos, têm em relação à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que vivenciarão no ano posterior.

Nesse cenário, demos início à coleta de dados com a observação da rotina diária de uma instituição de Ensino Municipal de Educação Infantil, do interior do estado de São Paulo.

As vozes das crianças foram registradas por meio de situações e atividades lúdicas, utilizando áudios ou desenhos, sem exposição de imagens, permitindo expressar suas expectativas e anseios em relação a esse processo de transição.

A professora da Educação Infantil expressou seus anseios e experiências por meio de entrevista semiestruturada referente às principais estratégias e atividades pedagógicas aplicadas às crianças durante o ano letivo para prepará-las para a transição.

Os pais manifestaram sua visão no que diz respeito à prática pedagógica da Educação Infantil, suas expectativas em relação ao ingresso de seu filho no Ensino Fundamental, tendo como procedimento de coleta de dados um questionário contendo treze perguntas.

No quarto capítulo, “O ingresso ao Ensino Fundamental: Nova etapa, novo caminho”, investigamos as experiências e as vivências das crianças que realizaram a transição da Educação Infantil e ingressaram nessa nova fase do 1º ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, bem como as vozes da professora e pais expressando seus sentimentos em relação a essa nova etapa.

Na continuidade da pesquisa, observamos diariamente, durante um mês, uma instituição de Ensino Municipal de Ensino Fundamental, do interior do estado de São Paulo.

A priori, a coleta de dados foi realizada por meio da observação da rotina escolar, sem aproximação direta com as crianças.

Em seguida, iniciamos nossa coleta de dados com as crianças apresentando-lhes situações e atividades lúdicas que permitiam expressar suas experiências e vivências em relação à inserção nesse processo educacional.

As vozes das professoras e dos pais também foram registradas nesta pesquisa. Por meio de questionário aplicado aos pais, eles refletiram a respeito das suas expectativas e inseguranças. Realizamos entrevistas com as professoras, retratando as dificuldades enfrentadas nesse contexto transitório.

As atividades lúdicas foram registradas por meio de desenhos e gravação de áudio. Os resultados das expressões das crianças por meio dessas atividades foram fundamentais no decorrer do presente trabalho, em especial, no processo de coleta de dados.

Para finalizarmos nossa pesquisa, realizamos apontamentos envolvendo os dados coletados durante o período de observação nas duas instituições de Ensino Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, do interior do estado de São Paulo. Nesse contexto, refletimos conjuntamente sobre as vozes das crianças analisadas, faixa-etária cinco e seis anos, dos professores e dos pais analisados nos dois segmentos propostos por essa pesquisa.

A partir daí, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa realizada, sinalizando o conhecimento que as crianças possuem sobre esse processo de transição e, ainda, os sentimentos e expectativas das professoras e pais relacionados à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

1 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Neste capítulo, faremos uma discussão sobre a trajetória histórica e social da infância, registrada por meio de pesquisas que contemplam desde a Idade Média até a Modernidade.

Retrataremos, com base em documentos oficiais, o contexto político educacional conquistado pela Educação Infantil até os dias atuais que permitem o ingresso e a permanência das crianças na Educação Básica, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Refletiremos também sobre os aspectos da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no que diz respeito à formação de professores atuantes nas faixas-etárias em questão.

Para as reflexões sobre a transição, recorreremos, entre outros, aos estudos de Brunetti (2007), Moss (2011), Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), Perez (2011), Marcondes (2012), Mascioli (2012) e Rabinovich (2012).

As reflexões sobre a infância estão apoiadas nos estudos de Ariès (2011), Sarmiento (2007), Kramer (2011) e Kuhlmann Jr. (2012) e as discussões sobre Educação Infantil estão baseadas nas ideias apresentadas por Oliveira (2008) e Sommerhalder (2013).

Dialogando com as reflexões sobre a infância utilizaremos documentos oficiais, destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

1.1 Reflexões sobre a infância: do anonimato à valorização da criança hoje

Até o século XVII as crianças eram vistas como pequenos adultos, dependentes de cuidado dos outros para suprirem suas necessidades físicas, até atingirem a idade adulta e integrarem o meio social, iniciando suas atividades que perdurariam até o final de sua vida.

Não temos a pretensão de aprofundarmos esses registros e pesquisas, bem como esgotar essa temática por não ser o foco de nossa pesquisa; porém, abordaremos pontos baseados em estudos realizados por Ariès (2011), Sarmiento (2007) e Kramer (2011) que julgamos necessários para dialogarmos e prosseguirmos com nossa trajetória histórica da infância.

Inicialmente, faremos um recorte sobre o estudo cronológico apresentado por Ariès (2011), do surgimento e evolução da infância partindo da Idade Média.

Nesse período, a primeira idade é a Infância, idade em que a criança é considerada dependente de outras pessoas para receber cuidados físicos, ou seja, nessa idade é chamada de *enfant* (criança), com significado de não-falante, pois não tem a dentição formada e as palavras não são pronunciadas corretamente. Tem início no seu nascimento e perdura até os sete anos.

Nesse contexto, até o século XVII, a sociedade não tinha um olhar voltado às crianças com a devida atenção e importância que mereciam pelo motivo das más condições sanitárias e do grande índice de mortalidade infantil. Por esse motivo, muitas crianças não conseguiam ultrapassar a infância e chegar à idade adulta.

A criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento poderia deixar de existir. Como consequência, a perda era considerada algo natural que não merecia ser lamentada por muito tempo. (ARIÈS, 2011)

Essa visão era tida pela sociedade e pelas famílias por serem constituídas com grande número de filhos e, por consequência, um alto índice de natalidade que ocasionava naturalmente a substituição da criança morta por outra.

Segundo Ariès (2011), a criança que conseguia ultrapassar a infância, ao completar sete anos, era afastada dos pais, inserida no mundo do adulto e na sociedade, sem preocupação com a sua formação, sendo exposta a todo tipo de experiência e tarefas. A família não assegurava à criança socialização e transmissão de valores. Passava da infância direto para a vida adulta.

[...] O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem, Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. [...] (ARIÈS, 2011, p. 99).

No final do século XVII, grandes transformações sociais contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância. Com maior importância, ressaltamos as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem.

A afetividade nesse período ganhou mais importância no seio na família e a preocupação com a formação moral e aprendizagem da criança passou a ter um espaço nesse contexto.

O grande acontecimento foi portanto o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação.[...] Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos.[...] A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e almas.[...] O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família.[...] (ARIÈS, 2011, p. 194).

Nesse período, a igreja encarregava-se da formação moral e de direcionar a aprendizagem, visando a corrigir os desvios que acreditavam estar presentes na criança. Surge um olhar para a criança como um ser fruto do pecado que deveria ser guiado pelo caminho do bem.

Consideramos importante ressaltar que Kuhlmann Jr. (2012) nos retrata uma visão sobre a história da infância embasada nos estudos de Ariès, enfatizando a necessidade de considerar todo processo histórico complexo, que transformações e mudanças foram ocorrendo ao longo da história. O autor considera que as pesquisas de Ariès trouxeram elementos novos para a interpretação das condições das crianças no passado e as formas como os adultos se relacionavam com elas. Buscando diferentes concepções, tempos e lugares da Infância, novas descobertas surgiram nos séculos VI a VII, nos séculos XII a XIV, nos séculos XVI e XVII, no século XVIII e início do XIX, e no final do XIX e início do XX. Para Kuhlmann Jr. (2012), a história da infância se move por “linhas sinuosas”, de modo que a criança possa ser considerada impura no início do século XX, como o fora na Alta Idade Média.

[...] os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade das suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa. [...] A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012).

Conforme pontua Kuhlmann Jr. (2012), verificamos que a trajetória da infância foi se modificando e o sentimento passou a ter novas concepções.

Segundo Kramer (2011), o sentimento moderno de infância passou a ter novas concepções e inserções sociais em relação à visão apresentada anteriormente.

O sentimento moderno correspondia a duas contradições que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: a paparicação dos adultos, ou seja, a criança vista como ingênua, inocente e graciosa; e a outra, como uma criança que necessita de cuidados, um ser imperfeito, de “moralização” e educação feita pelos adultos.

Essa visão entre os moralistas e os educadores do século XVII em relação ao sentimento e concepção de infância inspirou toda trajetória histórica da educação no século XX.

A instituição da infância na sociedade foi marcada por duas posturas distintas com relação à educação das crianças. Dessa perspectiva, o olhar era voltado para um ser frágil, dependente, que precisava de proteção, bem como uma criança que necessitava ser encaminhada, ensinada e moralizada.

A descoberta da infância, no século XVIII, encontrava-se amparada no seio da família, devendo a criança ser educada e protegida desde o seu nascimento, dentro dos princípios da sociedade vigente.

Na modernidade, a visão de infância surge como uma etapa do desenvolvimento do ser humano, que tem suas próprias características.

Para retratarmos a visão de infância na trajetória histórica que estamos recortando, abordaremos Sarmiento (2007), que discute as concepções de infância que vêm sendo construída historicamente, da perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento e da interpretação das crianças sobre seu modo de vida e não na visão dos adultos.

Para o autor, somente depois do capitalismo, o conceito de infância passou a ser considerado de outra maneira, visto que a criança começa a ter uma fase própria do desenvolvimento humano, tornando-se protagonista no contexto social.

A historiografia mais recente sobre a infância [...] tem considerado que, mais do que ausência da consciência da infância, na idade Média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação de ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. [...] (SARMENTO, 2007, p. 28).

Após essa visão, a infância na modernidade e contemporaneidade começa a ter novas concepções e inserções concretas na sociedade, respeitando os papéis e a organização histórica e política atual.

[...] Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância cristaliza definitivamente, assumindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2007, p.28).

A infância, primeira etapa da vida do ser humano, ao longo de sua trajetória histórica e social, foi conquistando seu espaço, porém, marcado pelas contradições presentes na sociedade.

Conforme pontua Kramer (2007, p.15) a respeito de sua visão em relação à criança:

[...] Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém, que não é, mas que se tornará. [...] são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas. [...]. A infância, mais que estágio, é categoria da história; existe uma história humana, porque o homem tem infância. [...].

Continuando as ressalvas de Kramer (2011), o sentimento de infância não significa o mesmo que sentimento de afeto ou amor pelas crianças. Corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, adquirindo voz e se fazendo presente dentro do contexto, que difere a criança do adulto e faz com que seja considerada como um ser humano em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

Diante desses fatos, o universo da criança passa a ser construído desde o seu nascimento, novas experiências são adquiridas, a ampliação do seu conhecimento é construída pela sua visão de interagir com o real e o imaginário, por fazer parte de um grupo, ou seja, não vivendo isolada, por ter direitos a uma vida digna, conhecimentos, afeto e a garantia de um desenvolvimento global (físico, psíquico e social). Assim, por todas essas ações e experiências, a criança constrói sua história de vida e começa a dar significados as suas experiências adquiridas no cotidiano.

A infância, para Sarmento (2007), é uma categoria social, um grupo social de sujeitos ativos, interpretando e agindo sobre o mundo, estabelecendo e estruturando ações nos padrões culturais.

Na educação formal não é diferente, visto que, ao ingressar na escola, a criança tem contato com pessoas e outras crianças, diferentes tipos de ambientes, rotinas, vivências diferenciadas, espaço este onde terá que se adaptar a esse novo contexto.

1.2 Trilhando as conquistas da Educação Infantil

Abordaremos neste subcapítulo as políticas educacionais atuais, com base em documentos oficiais, que permitem o ingresso e a permanência das crianças na Educação Básica, em especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Buscando o aparato referente à legislação brasileira, apontamentos são feitos a partir da ideia de integrar as práticas de educar e cuidar na primeira infância. A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento oficial que incluiu a creche e pré-escola como um direito social da criança.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, veio regulamentar, garantir e inovar, por meio de um mandamento constitucional que impõe à família, à sociedade e ao Estado “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade o direito à vida”. Seu maior objetivo é proteger a criança e o adolescente de toda e qualquer forma de abuso, bem como garantir que todos os direitos estabelecidos na Constituição lhes sejam assistidos.

Em 1996, é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), vigorando até os dias atuais, detalhando os direitos e organizando os aspectos gerais do ensino. Na Lei estão afixadas as funções do Estado em relação à educação escolar, educação básica e educação superior.

Nesse contexto, houve uma evolução gradativa histórica e social da criança no que diz respeito à Educação Infantil até os dias atuais. Podemos citar como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2010, que garantem na articulação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a continuidade no processo de ensino e aprendizagem, respeitando as faixas etárias e não antecipando conteúdos.

Embasada nesse olhar, a pesquisa abordará o contexto atual brasileiro referente às leis da Educação Infantil, crianças de cinco anos e o Ensino Fundamental, crianças de seis anos, bem como pesquisas realizadas sobre essa passagem.

Conforme pontua Barbosa (2006, p.52), em sua pesquisa referente à ampliação do ensino obrigatório de 6 anos: “[...] crianças têm direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante [...]; [...] a uma atenção especial durante seu período de adaptação e ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial, religiosa e de gênero. [...]”

Com base nas ideias apresentadas por Barbosa (2006), podemos indagar: “Qual a articulação que encontraremos assegurada na legislação nessa passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?”

A priori, nos aprofundaremos em documentos legais que estão em vigor até o presente momento, averiguando o amparo que se destina à articulação que está sendo investigada no âmbito desta pesquisa.

Uma análise da legislação (BRASIL, 2013) leva-nos a verificar o quanto a Educação Infantil, durante todo seu percurso histórico, evoluiu gradativamente e se faz presente, garantindo o desenvolvimento total, ingresso e permanência da criança desta faixa etária no âmbito dos estabelecimentos educacionais.

1.3 Educar e Cuidar: contradições e possibilidades

As pesquisas realizadas sobre a trajetória histórica da Educação Infantil, segundo Kramer (2011), Oliveira (2008) e Sommerhalder (2013), nos mostram que o cuidar e o educar nesse contexto foram vistos como práticas distintas, porém, as autoras afirmam que essas práticas, na vida da criança, principalmente na primeira infância, são indissociáveis.

As instituições educacionais e coletivas da primeira infância, entendidas atualmente como Educação Infantil, exerciam um trabalho assistencialista, proporcionando às crianças pobres o que entendiam que lhes faltava na família, ou seja, ideais fundamentados em disciplinar os pobres, o combate à mortalidade infantil e o abandono das crianças carentes.

No Brasil, temos registro de que as primeiras instituições e entidades educacionais e coletivas da primeira infância surgiram a partir do século XVIII com regulamentos de auxílio e amparo à população pobre. Todavia, sua força e efetivação foi somente no final do século XIX com a proposta de oferecer atendimento e proteção à infância, em especial, aos filhos de operários, crianças órfãs, abandonadas ou crianças de famílias pobres.

A partir do século XX, intensificada a proteção e o cuidado à primeira infância, despertaram olhares e marcaram ideais políticos, educacionais, empresariais, religiosos e, principalmente, dos médicos-higienistas que influenciaram diretamente no assistencialismo no combate à mortalidade infantil e na prevenção a doenças e seus avanços em crianças mais pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e normalmente abandonadas.

Para Kramer (2011), cinco conjuntos de fatores são apresentados como responsáveis pela expansão da pré-escola nos últimos anos. São eles: de ordem sanitária e alimentar;

assistencialismo social; novas teorias psicológicas e sua divulgação; diferenças culturais e fatores propriamente educacionais.

Diante de um olhar para esses fatores a educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessárias no cenário educacional a partir dos anos 30.

Sobre o surgimento do jardim de infância ou escola maternal no Brasil, Kramer (2011) e Sommerhalder (2013) relatam um ponto de extrema relevância: uma divisão em relação a sua oferta às crianças menos favorecidas e às crianças favorecidas (proletariado/elite).

O jardim de infância privado foi situado em órgãos educacionais baseados em uma proposta froebeliana¹. Seu trabalho era exclusivamente voltado ao assistencialismo, à proteção e ao cuidado da criança pobre sem cunho educacional influenciado pela necessidade do modelo capitalista, em inserir no mercado de trabalho a mão de obra feminina.

A partir do século XX, uma lenta expansão das instituições de Educação Infantil começou a surgir devido à falta de acesso e permanência das crianças nessas instituições.

Nessa perspectiva, Kramer (2011) apresenta uma visão em relação ao atendimento institucionalizado da infância em duas fases: a primeira, compreendendo o período de descobrimento do país até os anos de 1930, com pouco perfil educativo, com sua vertente médica e assistencialista voltada às crianças pobres até seis anos. As instituições tinham um caráter educativo, porém ainda havia a divisão com uma proposta educacional assistencial (cuidar e higienizar) voltada às crianças pobres e uma proposta educacional escolarizante (com um modelo da escola de Ensino Fundamental) para as crianças menos pobres.

Dialogando com as ideias de Kramer (2011), a visão de proteção à infância começava a surgir, todavia, o atendimento se restringia a iniciativas isoladas, ou seja, com um caráter localizado. As instituições direcionadas às classes menos favorecidas eram insuficientes e quase imperceptíveis frente à situação de saúde e educação da população brasileira. Essa situação perdurou até os primeiros anos da República², período no qual movimentos em função da puericultura e da escolarização eram praticamente nulos. Essa situação começa a receber novo olhar aberto a mudanças a partir do século XX.

Ainda na visão da autora a segunda ideia partiu do período de 1930 a 1980 e indica a valorização gradativa da criança.

¹ Pensamento Froebel – trabalho que ocorreu nos jardins da infância localizados no subúrbio de Berlim, Alemanha, promovida para crianças pobres consideradas privadas culturalmente de atitudes, valores ou conhecimento (educação compensatória) (SOMMERHALDER, 2013).

² República – “Forma de governo em que o povo exerce a soberania por intermédio dos seus delegados e representantes e por tempo fixo”. (MICHAELIS, 2009, s/p)

Dando continuidade à visão de Kramer (2011), a década de 30 foi um período de grandes modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional, que influenciaram diretamente nesse contexto histórico. Destacamos o modelo econômico adotado pelo sistema com a substituição de importações pelo trabalho latifundiário e monocultor. A reorganização do estado, a estrutura da sociedade brasileira com o crescimento do setor industrial, a ampliação da classe média, a urbanização que estava vindo se empregar nas atividades emergentes, o aumento da mão de obra fizeram com que surgissem propostas com vistas ao atendimento da infância brasileira.

Grande momento histórico com grande influência, em 1932, foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova ³ que propôs o desenvolvimento das instituições para a assistência física e psíquica das crianças em todas as instituições educacionais relacionadas às creches, escolas maternas e jardim da infância.

Foi durante esse período de 1930 que o Governo Federal assume a responsabilidade pelo atendimento às crianças pequenas, ou seja, à infância brasileira, criando o Ministério da Educação e Saúde Pública e um órgão subordinado a ele, o Departamento Nacional da Criança. Porém, não deixa de convocar a sociedade civil para contribuir financeiramente.

Nos anos 1970 houve um crescimento da mão de obra no mercado e um aumento de mulheres no mercado de trabalho, surgindo a preocupação com a falta de espaço de segurança para as crianças, pois as mães precisavam trabalhar. A classe média inicia a defesa por uma Educação Infantil voltada para as práticas educativas e não somente o assistencialismo, com o objetivo do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Por um longo período uma proposta de trabalho para Educação Infantil resistiu às práticas educativas e defendeu a prática de cuidar da criança com um único objetivo assistencial, sem a necessidade de qualidade.

Porém, na década de 1970, houve uma forte pressão por parte da sociedade para a criação de creches e pré-escolas públicas, com o objetivo de inserir nos programas educacionais tanto uma educação compensatória quanto assistencial para oferecer às crianças de zero a seis anos.

A partir desse momento histórico, surge no final da década de 1980, uma terceira fase, com políticas com reconhecimento do direito da criança pequena à educação institucionalizada, interagindo as práticas de educar e cuidar.

³ A escola nova propôs uma reorganização nos métodos pedagógicos a partir do interesse e necessidades da criança. Como precursor desse movimento temos Pestalozzi (1749-1827), Kerschensteiner (1854-1932), Decroly (1871-1932) (OLIVEIRA, 2005 apud SOMMERHALDER, 2013).

O primeiro documento oficial que faz menção ao reconhecimento da Educação Infantil como dever do estado foi a Constituição de 1988 que incluiu a creche e a pré-escola como um direito social das crianças. Em 1990 ocorre a publicação da Lei 8.089, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro, (BRASIL, 1996), que está em vigor atualmente, define pela primeira vez a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, sendo um dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade, ideais de solidariedade humana com o objetivo do desenvolvimento total da criança, preparando-a para exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) apresenta uma série de inovações no que diz respeito à Educação Básica. Abaixo, destacamos aspectos que são assegurados para a Educação Infantil:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

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

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Em relação aos Princípios e Fins da Educação Nacional ao Direito à Educação e Dever de Educar, a lei define:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos, ainda, a Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, no que diz respeito à obrigatoriedade e dever dos pais em matricular seus filhos na Educação Infantil:

Art. 4º

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 6 - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Em 1998, o Ministério da Educação promulgou o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), organizado em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, Conhecimento de Mundo.

O RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta propostas pedagógicas e curriculares únicas à fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca da incorporação do educar e cuidar como práticas integradas na Educação Infantil.

Apresenta orientações para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos respeitando a concepção pedagógica e a diversidade cultural.

Pretende, ainda, apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças possam desenvolver integralmente sua identidade, sejam capazes de crescerem como cidadãos com direitos a infância reconhecidos. Quanto às instituições, têm como objetivo socializador dessa etapa da infância proporcionar e ampliar o acesso a conhecimentos da realidade social e cultural.

Vale destacar que a legislação vigente determina e deixa claras as diretrizes fundamentais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em ofertar um ensino de qualidade e profissionais qualificados, porém encontramos olhares críticos e bastante questionadores relacionados a essas questões.

Um dos pontos de maior criticidade relacionado ao RCNEI (BRASIL, 1998) é direcionado ao cuidado que devemos ter com as crianças independente de suas condições sociais, culturais, biológicas e emocionais.

Registramos reflexões sobre a publicação dos RCNEI (BRASIL, 1998), segundo Faria (2007), no que se refere à qualificação do professor apresentada pelo referencial e a realidade atual:

[...] através da leitura, um referencial que pressupõe, por exemplo, um educador altamente qualificado, capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com a estimulação após cada resposta individual, e ainda famílias com condições de participação dentro da creche [...] (FARIA, 2007, p.09).

Ainda na visão da autora, em relação à formação de professores e participação dos pais:

Nossa realidade é ainda um tanto distante. Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor. [...] (FARIA, 2007, p. 09).

Verificamos os documentos oficiais vigentes, tendo consciência de trabalhos acadêmicos realizados sobre a temática, bem como questionadores e críticos que expressam suas reflexões sobre as referências citadas e sua funcionalidade perante a realidade e o contexto escolar em que estamos inseridos atualmente.

Prosseguindo a pesquisa, a Política Nacional para Educação Infantil pontua em 03 de agosto de 2005, na Resolução nº 03, a modificação da duração do Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, regulamentando a matrícula da criança nesse nível de ensino com seis anos. Essa resolução provocou uma alteração na organização da Educação Infantil diminuindo em um ano a duração dessa primeira fase educativa, antecipando o ingresso da criança no Ensino Fundamental.

Art. 1º A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos.

Art. 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:

Quadro 2: Organização da Educação Infantil e Ensino Fundamental - faixa etária.

ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL CRECHE PRÉ-ESCOLA	até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS ANOS FINAIS	até 14 anos de idade 6 a 10 anos de idade 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: Portal MEC Resolução nº 3 de 3 de agosto de 2005.

Ainda refletindo sobre o histórico da Educação Infantil, em 2006, o Ministério da Educação disponibiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, organizado em dois volumes com o objetivo de orientar o sistema educacional direcionado à Educação Infantil com o propósito de oferecer uma educação de qualidade na primeira infância e o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Esse documento parte também da integração entre o educar e cuidar e o atendimento às necessidades básicas da criança tanto físicas quanto psicológicas.

A organização do Ensino Fundamental, como apontamos na Resolução nº3, diante das revogações sofridas citadas acima, também sofreu alteração. A lei 11.274/2006 altera os artigos 29, 30, 32 e 87, da lei nº 9394/96 no que diz respeito à duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Kramer (2006, p. 809 e 810), ao refletir sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, afirma que:

[...] A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. [...].

Conforme pontua a autora, a creche e a pré-escola, separadas por faixa etária na legislação vigente, não são fragmentadas na visão da criança por estar em pleno desenvolvimento integral, adquirindo conhecimentos, compartilhando suas experiências e vivências no âmbito escolar.

Dando continuidade aos registros legais, a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI - (BRASIL, 2010 p. 12-3) em se tratando das seguintes definições:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico,

ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

No que diz respeito ao currículo, nas DCNEI (BRASIL, 2010), os dois eixos norteadores que compõem a proposta curricular da Educação Infantil são as interações e a brincadeira.

Conforme Sarmiento (2004), a ludicidade, a imaginação, as interações sociais e a repetição são eixos que estruturam as culturas infantis.

Em suas pesquisas, Perez (2011) entende que a criança, por volta dos 6 anos, amplia seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, estende as possibilidades de relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos.

Notamos que tanto Perez (2011) quanto Sarmiento (2011) demonstram suas preocupações no que diz respeito à ludicidade, às relações sociais e à importância da integração do mundo infantil. Essas preocupações estão expressas nas DCNEI (BRASIL, 2010), em que encontramos menções sobre a importância do lúdico, ou seja, os jogos e brincadeiras, fundamentais na interação, expressão e relação social da criança, estão garantidos dentro das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, tendo como eixos principais e norteadores *as interações e a brincadeira*.

Esses dois eixos norteadores, que compõem a proposta curricular da Educação, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), devem garantir à criança experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, a ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, a imersão das crianças nas linguagens diferentes e o domínio de vários gêneros e formas de expressão, interação com a linguagem oral e escrita, recriem contextos significativos, ampliem a participação e confiança em atividades individuais e coletivas, possibilitem situações de aprendizagem no que diz respeito a saúde e bem-estar, possibilitem vivências éticas e estéticas com vários tipos de grupos culturais, incentivar a exploração e indagação em relação ao mundo físico e social, e integração e conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, como também a integração com recursos tecnológicos.

A proposta curricular da Educação Infantil prescrita pelas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25, 26 e 27) enfatiza ainda que todas as creches e pré-escolas, na elaboração de suas propostas, devem respeitar as características e identidade institucional e estabelecer modos de integração para que essas experiências se concretizem.

Oliveira (2010, p. 04) expressa sua definição de currículo defendida nas diretrizes:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.

Em 04 de abril de 2013, a Lei nº 12.796, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que diz respeito ao artigo:

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

A lei nº 12.796/13 traz redigidas as alterações citadas, conforme exposto a seguir:

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.”

Complementando a legislação, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024, a primeira meta a ser definida é a universalização da Educação Infantil até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliação de oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da sua vigência.

Em fragmentos citados observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sofreu alterações pela Lei 12.796/2013 no que diz respeito à Educação Infantil.

Diante desse contexto de mudanças em relação à Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como podemos pensar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Com a recente publicação do Ministério da Educação do documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (BRASIL, 2013), distribuído e disponibilizado em maio de 2014 para todas instituições educacionais e sistema de educação, inclusive digitalizado no site do MEC, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, no

último decênio, traz conhecimentos produzidos no processo de formulação para todos os segmentos referentes à Educação Básica.

Nesta publicação estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013 p.4) “[...] diretrizes contidas estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras [...]”

Tratando-se da transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, podemos destacar das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (2013) fragmentos do parecer homologado CNE/CEB nº 20/2009, com aprovação em 11 de novembro de 2009 no que diz respeito ao acompanhamento da continuidade do processo de educação que garante um olhar contínuo em diferentes momentos dessa transição:

- a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;
- b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;
- c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;
- d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2013, p. 95-6).

Ainda ressaltamos na resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010 p. 30), no que diz respeito à articulação com o Ensino Fundamental:

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

Em nossas pesquisas, verificamos estudos que revelam problemas nessa passagem e, dentre eles, destacamos fragmentos da pesquisa realizada pelas autoras Neves; Gouvêa e

Castanheira (2011, p. 138) que coletaram dados entre crianças de Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental que faziam parte desse cenário:

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 [...] o brincar foi situado em segundo plano. Argumentamos que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica se refletiu no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. [...].

Entendemos, diante dos fatos aqui pesquisados sobre a Educação Infantil, que o grande desafio está na consolidação da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, garantindo às crianças uma integração e continuidade no processo de ensino e aprendizagem, respeitando a singularidade de cada uma, acolhendo e proporcionando estratégias de adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, independentemente dessa transição ser feita na mesma instituição ou em instituição distinta.

1.4 O percurso da Educação Infantil brasileira: trajetória histórica

Abordaremos, neste subcapítulo, aspectos da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, direcionando nosso olhar para a trajetória das instituições de Educação Infantil brasileiras e para a legislação atual sobre a formação dos profissionais que atuam nesses segmentos.

Durante a trajetória histórica traçada, verificamos que a Educação Infantil vem conquistando seu espaço a cada período histórico, de acordo com as necessidades da sociedade.

Faremos um recorte pautado em aspectos apresentados pela autora Oliveira (1988), sem a pretensão de esgotá-lo, sobre a história da creche relacionado às modificações do papel da mulher em nossa sociedade e às repercussões no âmbito familiar no que diz respeito à educação dos filhos.

A creche brasileira deve ser pensada no âmbito da evolução capitalista no país, expandindo a indústria e aumentando a necessidade de mão de obra.

Desse modo, o trabalho que era realizado em família (estrutura agrária) passa a ser substituído pela indústria (estrutura industrial), havendo a separação física da moradia com o local de trabalho.

Com a maioria dos homens envolvidos na lavoura, as indústrias tiveram que incorporar a mão de obra feminina no mercado de trabalho, modificando toda estrutura familiar tradicional referente ao cuidado com os filhos pequenos.

A necessidade de ajuda com o cuidado das crianças pequenas surgiu no momento em que as mulheres assumiram o trabalho remunerado e passaram a trabalhar fora. Porém, a sociedade não enxergava como dever social o “cuidar” das crianças para que as mulheres pudessem trabalhar fora, e sim como um favor prestado.

Todos estes pontos foram levantados porque torna-se instigante pensar a creche como contexto de desenvolvimento para a criança pequena, desde que, cada vez mais mulheres de diferentes camadas sociais estão assumindo trabalho e outras atividades fora de casa, como o estudo e a participação na comunidade necessitando, portanto, de ajuda no cuidado e educação dos filhos (OLIVEIRA, 1988, p. 44).

O cuidado com as crianças pequenas longe da mãe, vinha desde os séculos XVII, XVIII e XIX. As poucas creches que surgiram na década de 20, 30, 40 e 50 eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas, principalmente religiosas. Posteriormente, essas entidades foram recebendo ajuda governamental e donativos de famílias ricas.

Em geral, o trabalho junto as crianças nas creches era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentar, cuidar da higiene e da segurança física. Não era valorizado um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (OLIVEIRA, 1988, p. 47).

Verificamos, por meio dessa trajetória traçada pela autora, que, no período de 1940 a 1960, o atendimento em creches continuou a ser feito de maneira assistencialista com a preocupação em especial com a saúde das crianças pequenas.

A grande expansão das creches e pré-escolas surgiu a partir da década de 60 ao atendimento no que diz respeito às crianças de classe média e alta, preocupando-se com o desenvolvimento infantil em sua totalidade, destacando a criatividade, socialização, modificando conceitos sobre a Educação Infantil, valorizando o atendimento fora da família, e o atendimento a crianças cada vez menores influenciando positivamente o aparecimento de uma nova visão em relação à creche.

Segundo Oliveira (1988), na década de 70, as crianças de classe média, em geral filhos de profissionais liberais, que defendiam a creche como instituição educativa voltada para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança, intensificaram suas reivindicações, aumentando, por meio desse movimento, o número de creches e berçários mantidos por

entidades particulares. Por outro lado, grupos populares reivindicavam junto aos órgãos públicos municipais a creche como um direito do trabalhador e dever do Estado ofertar.

Como verificamos, as creches, de acordo com Oliveira (1988), para as camadas desprovidas eram oferecidas com o único objetivo assistencialista de cuidar, alimentar proporcionar a higiene e a segurança física das crianças.

No que diz respeito à formação profissional, não era exigida qualificação para o adulto que cuidasse das crianças porque, na época, o olhar era voltado para a compensação da ausência da família. Não era valorizada a educação no sentido do desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. Por outro lado, os jardins da infância, criados para os filhos da classe privilegiada, recebiam toda uma programação pedagógica voltada para educação.

Dessa forma as profissionais antes denominadas crecheiras a quem só era exigida a experiência em cuidar de crianças, tornam-se agora após a formação exigida, uma professora de educação infantil possuidora de concepções pedagógicas que a transformaram como pessoa e também como profissional preparada para compreender as crianças na sua integralidade como sujeitos históricos, culturais, cognitivos, sociais, políticos, cada um na sua individualidade (DORIGO; NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Observamos que o movimento da Educação Infantil constituiu-se ao longo dessa trajetória histórica, partindo da ideia assistencialista até chegar à proposta atual de educação e cuidado.

Segundo o RCNEI, vol. I, (BRASIL, 1998) surge a necessidade de que as instituições de Educação Infantil passem a atuar com as crianças menores integrando o cuidar e o brincar com padrões de qualidade associados ao desenvolvimento da criança dentro de seu contexto social, cultural e ambiental proporcionando interações e práticas sociais em diversas linguagens e conhecimentos contribuindo para a construção e formação da identidade da criança.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

[...] o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação [...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.[...] Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades.[...] Para se atingir os objetivos dos cuidados com a

preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998, p. 24-5).

Como verificamos (BRASIL, 1998), o cuidar e o brincar estão presentes em sua proposta de orientação aos educadores, porém, ao consultarmos as DCNEI (BRASIL, 2010), observamos que a proposta e a prática pedagógica apresentadas nesse documento assumem a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias. Diante desse ponto, o cuidado é indissociável no processo educativo para as crianças de 0 a 5 anos. Para tanto, dois eixos norteadores são de extrema importância no ingresso e continuidade da criança em seu processo educativo: a interação e a brincadeira como integração das creches e pré-escolas no desenvolvimento global da criança.

Tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, remetemos à necessidade de integração entre o cuidado e a educação em seu acolhimento nesses segmentos.

Para tanto, necessitamos que os profissionais engajados nesses segmentos estejam preparados e qualificados para que essa integração aconteça.

Refletindo sobre a integração do cuidado/cuidar e educação/educar, para que seja efetivamente colocada em prática, temos que trazê-los bem definidos na prática pedagógica que realizaremos no momento da transição.

Segundo Füllgraf (2014, p. 25), essas práticas devem ficar bem definidas no sentido de que não aconteça somente o cuidado e a educação e sim a qualidade dos cuidados e da educação diante dessas ações:

[...] necessitamos adotar a ideia de “cuidados educacionais” e vincular a concepção de cuidado à ideia do atendimento das necessidades básicas das crianças, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais; as que se vinculam ao tema saúde [...] associadas a práticas pedagógicas [...].

Surge a necessidade de olhar diferente as creches, refletindo sobre essas ações, um novo tipo de profissional com características novas, não mais para que cuidasse, alimentasse e zelasse pela integridade física da criança e sim, para que atuasse nas primeiras instituições de Educação Infantil, o cuidar integrado com o educar.

Em nossa pesquisa, consultamos documentos oficiais para ressaltarmos junto à legislação vigente o que diz respeito à formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos.

A lei 12.014, de 06/08/2009, altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. O art. 61 da Lei nº 9394/96, de 20/12/1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.(BRASIL, Lei nº 12.014/2009).

Ao consultarmos a legislação atual no que diz respeito à formação de profissionais da educação, não há exigências específicas para a formação desses profissionais em se tratando de áreas específicas como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

1.5 Ensino Fundamental: trajetória do ensino de nove anos

Dando continuidade a nossas reflexões sobre a educação brasileira, em especial, aos aspectos legislativos, ao mencionar nossa preocupação com o ingresso ao Ensino Fundamental, especificamente, crianças na faixa etária de seis anos, procuramos realizar apontamentos que são assegurados pela legislação e pesquisas realizadas no que diz respeito a esse segmento.

Kramer (2006, p. 810), em sua visão em relação aos dois segmentos de ensino, Educação Infantil e Ensino Fundamental, apresenta o seguinte apontamento:

[...] Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: 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.

Nesse contexto, o Ensino Fundamental assegurava às crianças de 7 a 14 anos, segunda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), art. 32, a duração mínima de oito anos de permanência, ingresso obrigatório e gratuito na escola pública, tendo como objetivo a formação básica do cidadão.

Diante de reformulações realizadas na legislação, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), alterações aconteceram principalmente no que diz respeito à idade de ingresso e tempo de permanência mínimo nesse segmento.

Recentemente, conforme já pontuamos, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) sofreu alteração ampliando o Ensino Fundamental para nove anos de duração. Antes da alteração, a obrigatoriedade da matrícula neste segmento era aos sete anos, sendo dever dos pais ou responsáveis efetivar a matrícula e a duração de oito anos para sua conclusão.

A ampliação do Ensino Fundamental ocorreu a partir das disposições legais da Lei nº11. 274, de 7 de fevereiro de 2006:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
 § 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade.
 § 3º
 Art. 87.....
 I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

De acordo com o PNE aprovado pela Lei n. 13.005/2014, que estará em vigor até 2024, e apresentada como sua segunda meta, é a universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e a garantia que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de sua vigência.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, percebemos que, diante desse processo de mudança, a alteração não dispõe somente sobre a idade mínima de ingresso, mas também sobre o dever dos pais ou responsáveis em realizar a matrícula, sobre a permanência de nove anos para concluí-lo, sobre a diminuição da exclusão e do fracasso

escolar. Devem contemplar na proposta pedagógica da instituição educacional a preservação das características das faixas etárias em questão, a educação e o cuidado como indissociáveis nesse processo, a integração social e o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos: físicos, psicológicos, cognitivo, emocional, estético e social e buscar a integração com a família e a comunidade.

Para Brandão (2009, p.18), no que diz respeito à reformulação e suas preocupações:

[...] a preocupação em oferecer maiores oportunidades ao aluno de aprendizagem no contexto escolar obrigatório e como consequência, assegurar, ao final do Ensino Fundamental, maior nível de escolaridade, as crianças que ingressarem mais cedo nesse nível de ensino.

Em sua análise, Abreu (2012, p.21) aponta essa mudança como uma forma de intensificar o amplo projeto histórico de reestruturação de todo sistema de ensino nacional, que tenta reverter o quadro do fracasso e exclusão escolar retratado pelo analfabetismo, evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas brasileiras.

Kramer (2007), ao defender seu ponto de vista em relação à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, posiciona-se sobre a importância do diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, institucional e pedagógico, dentro e entre as escolas com alternativas curriculares claras, garantindo às crianças o atendimento as suas necessidades (de aprender e brincar), com o trabalho acompanhadas pelos adultos dos dois segmentos.

Do ponto de vista legal, observamos que há uma estrutura que assegura a garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, integração à diversidade social, cultural e individual.

Por outro lado, observamos a grande preocupação de pesquisadores e da própria legislação em relação à articulação entre os segmentos em suprir a necessidade de integrá-los de maneira que não prejudique o rendimento escolar, recuperando da Educação Infantil o caráter lúdico da aprendizagem, em especial, para as crianças de seis anos, tornando a sua rotina no Ensino Fundamental mais prazerosa e desafiadora com a participação ativa dos alunos.

Aprofundando-nos em pesquisas realizadas na passagem ou articulação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Rabinovich (2012) aponta alguns resultados que consideramos relevantes. Ao concluir o relato da tese, temos as seguintes considerações:

[...] acreditamos que o contato entre os professores da educação Infantil e do Ensino Fundamental é importante para a melhoria das propostas pedagógicas com as crianças pequenas, a reestruturação dos espaços e dos materiais e para forma de acolhimento e afeto no 1º ano do ensino Fundamental (RABINOVICH, 2012, p.333).

Além disso, a maior preocupação que encontramos registrada nos documentos oficiais e também em pesquisas realizadas é a adequação física, o currículo, a rotina, a formação dos professores e a importância das atividades lúdicas no contexto do Ensino Fundamental que ocorre ao longo dessa trajetória.

Para Perez (2011), em suas pesquisas sobre o Ensino Fundamental de nove anos, em relação aos conteúdos do Ensino Fundamental, poderá não ser bem sucedida a antecipação desses conteúdos, se ignorar o fato de que a infância não pode ser encurtada e o tempo de vivências específicas, em especial, com relação à dimensão lúdica, que se caracteriza como atividade indispensável para a formação da criança, não pode ser diminuído. Vale ainda ressaltar que a ludicidade deve se construir como atividade indispensável nas práticas educativas, nos anos iniciais desse segmento.

Nesse contexto, o currículo do Ensino Fundamental contempla de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), art.32, inciso cinco, a obrigatoriedade do conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes e a produção e distribuição de material didático adequado.

Tratando-se do currículo do Ensino Fundamental de nove anos, na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (2013), no Parecer da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, é feita a seguinte menção:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. (BRASIL, 2013, p. 132).

Quanto às articulações e à continuidade da trajetória escolar referente ao currículo da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2013 p. 137)

Diante dessa trajetória histórica, embasada na legislação atual e em trabalhos acadêmicos citados nesta pesquisa, observamos que há um olhar direcionado para a articulação da Educação Infantil, em especial, na faixa etária de 5 anos e no Ensino Fundamental, faixa etária de 6 anos. Contudo, percebemos que os dados apresentados por pesquisas realizadas como Neves; Gouvêa e Castanheira (2011), Rabinovich (2012) revelam uma realidade bastante distante entre a legislação vigente e a prática pedagógica ofertada nas instituições de ensino dos dois segmentos.

Ressaltamos um dos fragmentos registrados na tese de Rabinovich (2012) no que diz respeito à articulação dessa passagem:

[...] durante a pesquisa verificamos que cada nível de ensino atua de forma isolada, não há nenhum contato entre os professores, a gestão e não existem propostas pedagógicas que possibilitem a continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.[...] Em nossa pesquisa não foi identificada a continuidade das atividades pedagógicas, em nenhuma área do conhecimento, nem a integração entre as famílias e os professores, muito menos a participação ativa das crianças como fatores determinantes do sucesso do processo de transição.[...] (RABINOVICH, 2012, p. 339).

Diante desse ponto de vista, averiguamos que a grande preocupação nessa passagem não se restringe somente a mudanças estruturais, mas, sim, a propostas pedagógicas desenvolvidas e integradas, tendo como único objetivo o desenvolvimento pleno da criança que encerra sua passagem na Educação Infantil e ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental. Segundo Baptista (2003, p. 39) o que se espera:

Em suma, 9 anos de escolaridade obrigatória devem significar a ampliação do direito à educação não apenas quantitativamente- mais crianças na escola e mais anos de escolarização para cada uma delas -, mas sobretudo qualitativamente – mais crianças, por mais tempo, em uma escola de qualidade. Uma escola que respeite as crianças e que assegure o tempo da infância.

Engajados com o pensamento da autora, salientamos que, para obtermos um ensino de qualidade e significativo para nossas crianças, a última etapa da Educação Infantil deve estar articulada com o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos de maneira acolhedora, contribuindo para sua formação global.

1.6 Profissionais da educação: Educação Infantil e Ensino Fundamental

Nessa visão da inserção da criança na Educação Infantil, preocupamo-nos com os anseios e as expectativas, os novos desafios e as experiências que ficarão marcados e farão parte da sua construção histórico-social nesse primeiro contato escolar.

Reportamo-nos aos dias atuais, voltados para a interface da passagem que as crianças fazem da Educação Infantil ao ingressar no Ensino Fundamental, momento em que suas expectativas configuram uma nova fase e etapa de ensino e desenvolvimento.

Sabendo que esse período de transição no processo educativo gera expectativas na criança, a formação de professores que atuam nesses níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) deve ser estruturada a partir das necessidades que essa passagem exige: o educar e o cuidar.

Por esses dois processos estarem intrinsecamente ligados, a criança terá uma passagem equilibrada e harmoniosa se o profissional que ali atua tiver a formação necessária para desenvolver um ensino e formação de qualidade.

Há estudos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que revelam problemas na passagem, em especial, nas práticas educativas e na formação continuada dos professores.

Destacamos fragmentos da pesquisa realizada pelas autoras Neves; Gouvêa e Castanheira (2011) que coletaram dados entre crianças de Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental que faziam parte desse cenário, verificando o que diz respeito às práticas pedagógicas:

[...] Verificamos que as práticas educativas que assumiram centralidade na educação infantil e no ensino fundamental se estruturavam em torno da brincadeira e do letramento, mas situadas diferencialmente nos dois segmentos [...]. Na escola de educação infantil pesquisada, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais.[...] 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[...] 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[...]O brincar [...] foi situado em segundo plano. Argumentamos que a falta de diálogo presente na organização do sistema

educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica se refletiu no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas.[...] Nesse sentido, a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil, 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 centrais da cultura infantil contemporânea. [...] (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p.138).

Aprofundando-nos em pesquisas e coletas de dados realizadas na passagem ou articulação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, recorreremos a Rabinovich (2012) em que são apontados alguns resultados que consideramos relevantes para o nosso estudo. Ao concluir sua pesquisa, a autora apresenta as seguintes considerações:

[...] acreditamos que o contato entre os professores da educação Infantil e do Ensino Fundamental é importante para a melhoria das propostas pedagógicas com as crianças pequenas, a reestruturação dos espaços e dos materiais e para forma de acolhimento e afeto no 1º ano do ensino Fundamental (RABINOVICH, 2012, p.333).

Percebemos durante todo nosso percurso que, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, os profissionais envolvidos acreditavam que a nova configuração para o ingresso das crianças com seis anos no 1º ano ainda estava sendo realizada de forma equivocada: cada nível de ensino continuava trabalhando da mesma maneira, ou seja, parece que tal medida não modificou a forma como as crianças estavam sendo recebidas no 1º ano. [...] (RABINOVICH, 2012, p.336).

Em nossa pesquisa não foi identificada a continuidade das atividades pedagógicas, em nenhuma área do conhecimento, nem a integração entre as famílias e os professores, muito menos a participação ativa das crianças como fatores determinantes do sucesso do processo de transição. (RABINOVICH, 2012, p.339).

No cenário atual, as reflexões se intensificam em razão da alteração do Ensino Fundamental para nove anos de idade.

Ressaltamos o trabalho sobre a organização do Ensino Fundamental de nove anos, definida pela Lei nº 11.274/06, realizada por Perez (2011) destacando pontos relevantes sobre as práticas, adequações e renovações pedagógicas, bem como as alterações legais e estruturais garantindo o ingresso e a permanência da criança nesse segmento.

A autora ainda apresenta a discussão sobre o ingresso da criança aos seis anos no segmento citado e volta seu olhar para a importância da mudança não se restringir a alterações legais e estruturais e sim às práticas e propostas pedagógicas, enriquecendo-as com atividades lúdicas, referentes a essa faixa etária, destacando ainda a necessidade do professor em conhecer a criança pequena para exercer plenamente seu papel de educador.

Sob essa ótica, a autora enfatiza que a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental poderá não ser bem sucedida, se ignorar ou causar o encurtamento da infância e a diminuição desse tempo de vivências específicas, em especial, com relação à dimensão lúdica, que se caracteriza como atividade indispensável para a formação da criança.

Com base nos RCNEI (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2006), constatamos que as legislações e os documentos oficiais estão articulados, com procedimentos e fundamentos definidos para a continuidade desses dois segmentos de ensino.

Em relação à articulação entre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nas DCNEI (BRASIL, 2010) é indicada a garantia da continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança sem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados nos dois segmentos.

Desse modo, observamos que há uma preocupação em proporcionar à criança condições para que haja a transição com continuidade e qualidade para que a ludicidade não seja esquecida no processo de alfabetização no 1º ano de Ensino Fundamental.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, RCNEI, (BRASIL, 1998, v.1, p.41), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), é adotada a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos tenham eles/elas uma formação especializada ou não.”

Destacamos ainda os RCNEI, (BRASIL, 1998, v.1, p.41) no que se refere ao perfil do profissional da Educação Infantil:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Com base na legislação atual, em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sofreu alterações no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. Segundo a Lei 12.796/2013:

Art.62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013)

Pensando nesse processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, enfocando a formação dos profissionais que atuam nesses segmentos, principalmente na faixa etária de cinco e seis anos, questionamo-nos sobre a necessidade de reflexões sobre a formação continuada desses profissionais.

Atualmente, a sociedade exige que o professor seja competente, ativo e atuante não somente articulando na prática os seus saberes teóricos, seus conhecimentos, mas também que proporcione um ambiente de produção, transformação e mobilização de saberes aos alunos. É ter consciência de sua própria ação sobre seus conhecimentos no contexto educacional (TARDIF, 2014; PIMENTA, 1999).

Diante das exigências referentes à atuação profissional, observamos no âmbito legal o perfil do professor que se espera atualmente segundo a legislação e sociedade vigentes.

Nos registros oficiais, como RCNEI (BRASIL,1998), o perfil do professor que se espera ser encontrado para acolher as crianças que ingressarem nesse segmento é desempenhar uma função polivalente, que tenha competência para trabalhar com diversos tipos de conteúdos e realizar cuidados básicos essenciais. Por ser bem abrangente esse perfil polivalente, o contato e diálogo com a família e a reflexão sobre sua ação é de fundamental importância no desenvolvimento do seu trabalho.

A legislação vigente não traz informações abrangentes e específicas no que diz respeito à formação do professor atuante na Educação Infantil.

Embasados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) , o professor que atua na Educação Infantil deve mediar o ingresso da criança, bem como a relação que terá com as outras crianças e adultos que a cercam no âmbito escolar, proporcionando-lhe condições para interagir e expressar-se de diferentes maneiras, utilizando vários tipos de linguagens, planejando todo contexto escolar para que a criança possa desenvolver seus conhecimentos e saberes, compartilhar suas experiências e continuar construindo sua identidade.

Nesse cenário, refletindo sobre as orientações dos RCNEI (BRASIL,1998), Kramer (2011 p. 80) aponta as contribuições tanto da Educação Infantil quanto do Ensino fundamental no que diz respeito à transição entre o lúdico e o aprender:

[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos.

No que diz respeito ao perfil do professor que encontramos nos registros oficiais que atuam no Ensino Fundamental, PCN - (BRASIL, 1998), o professor deve propiciar o desenvolvimento das capacidades cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo a formação global do aluno proporcionando um aprendizado geral.

Mediar a história de sucessos e fracassos que o aluno traz para sala de aula, integrando aos conteúdos, apresentando-os de maneira significativa, desenvolvendo e incentivando a motivação no trabalho escolar e principalmente considerando que os alunos não aprendem da mesma maneira, reconhecendo as diferenças existentes em cada ser humano conduzindo o processo de socialização e do desenvolvimento individual, permitindo que o ensino pautado em aprendizados sirva para novos aprendizados no processo educativo.

Refletindo sobre a formação docente, sentimos necessidade em nossa pesquisa em saber quem é esse professor que atua na última etapa da Educação Infantil, e quem é esse professor que irá recebê-los no Ensino Fundamental.

Para tanto, organizamos uma entrevista em nossa coleta de dados com os professores desses dois segmentos que trabalham com crianças na faixa etária de cinco e seis anos, Educação Infantil e Ensino Fundamental para que possamos ter uma visão e refletir sobre a realidade que encontraremos durante a transição desse processo educativo em questão nessa pesquisa.

2 METODOLOGIA: O PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo faremos uma apresentação sobre os aspectos metodológicos que envolvem o presente trabalho.

A pesquisa desenvolvida sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é de natureza qualitativa.

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas municipais localizadas no interior do estado de São Paulo, como fonte direta de coleta de dados, envolvendo crianças de cinco anos de idade da Educação Infantil, e crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental, professores e pais.

Nossa pesquisa, nesse contexto, se revela como estudo de caso, com base nas discussões apresentadas por Lüdke e André (2014).

Para tanto, realizamos a nossa investigação em duas salas de aulas distintas: uma sala de Educação Infantil, com 25 crianças de cinco anos de idade e uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, com 21 crianças de seis anos de idade matriculados. Porém, foram autorizadas pelos pais e/ou responsáveis e participaram da pesquisa 16 crianças de cinco anos de idade e uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, e 16 alunos de seis anos de idade. Alguns pais não devolveram a autorização.

As crianças participantes, em ambos os segmentos, realizaram as atividades propostas, em alguns momentos realizadas individualmente e, em outros, em grupo, dependendo do objetivo a ser alcançado.

Para a realização das atividades, utilizamos diferentes espaços físicos, entre eles, biblioteca, quadra, pátio, a sala de aula, ou seja, o que estava à disposição no momento da atividade e também considerando o objetivo de cada atividade.

Ao pensar em estudos qualitativos, Lüdke e André (2014) ressaltam a grande importância da observação como um dos principais instrumentos na coleta de dados, permitindo que o pesquisador possa chegar bem próximo a perspectiva do sujeito pesquisado.

Planejar e observar significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar. [...] a observação direta permite [...] que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE E ANDRÉ, 2014 p. 30-1)

De acordo com Lüdke e André (2014), o pesquisador faz a observação durante o período necessário do conteúdo a ser observado e, em seguida, faz o registro de acordo com as necessidades e objetivos da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (2014, p.12-3 apud BOGDAN; BIKLEN, 1982)

A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo. [...] Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador [...].

Nesse contexto, as autoras pontuam como características fundamentais do estudo de caso: descobrir novos aspectos que poderão ser detectados; interpretar o objeto em estudo em contexto; retratar a realidade de forma completa e profunda; usar variedade de fatos e informações; revelar experiências vicárias e permitir generalizações naturalistas (momento que tenta associar dados do estudo com dados que são frutos de experiências pessoais); representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Para nosso estudo de caso, realizamos os registros das coletas de dados por meio de um diário de campo; gravações em áudio de situações lúdicas que foram apresentadas às crianças, entrevistas com as professoras, e questionário semiestruturado aos pais de ambos os segmentos analisados.

2.1 Procedimentos para registro e coleta de dados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Para darmos início a nossa pesquisa, procuramos a Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo, pedimos autorização para que pudessemos iniciar a nossa pesquisa. Ao ser deferido o pedido, contemplamos duas instituições Municipais de Ensino, uma destinada à Educação Infantil e a outra, ao Ensino Fundamental. Fomos procurar os diretores responsáveis pelas instituições municipais, que nos acolheram de forma bastante receptiva.

Após a aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética⁴, iniciamos a coleta de dados na Instituição Municipal de Educação Infantil.

Em nossa pesquisa, optamos por não divulgar os nomes originais das instituições, das crianças, professores e pais. Utilizamos nomes fictícios por uma questão ética.

A organização das atividades lúdicas foi desenvolvida de acordo com a necessidade de obter respostas para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa quanto à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada durante o mês de abril, nas duas instituições que funcionam em horários distintos. Como primeiro procedimento, localizamos e examinamos o Projeto Político Pedagógico de cada segmento.

Ao iniciarmos a pesquisa de campo, até a sua finalização, foi realizada a observação das crianças e dos professores. Aplicamos as atividades lúdicas às crianças e realizamos uma entrevista semiestruturada com as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

No decorrer da entrevista com as professoras, surgiu a necessidade de ouvir os pais das crianças envolvidas na pesquisa. Assim, organizamos um questionário semiestruturado que enviamos aos pais, aguardando a devolutiva das respostas com um prazo determinado (uma semana). Colocamo-nos à disposição no horário da entrada e da saída para eventuais dúvidas que pudessem surgir ao responderem os questionários.

Apoiamo-nos em conversas informais durante toda pesquisa com as crianças, professores e pais em horários diversificados como entrada, recreio e saída.

Registramos por meio de fotografia algumas atividades realizadas pelas crianças e o espaço físico das instituições envolvidas nesse processo.

Ao mencionar as contribuições esperadas neste estudo, referimo-nos à coleta de dados por meio de situações e atividades lúdicas envolvendo crianças⁵, faixa etária de cinco e seis anos de idade. Também realizamos entrevista com duas professoras⁶ e aplicamos questionário aos pais⁷ das crianças pesquisadas nos dois segmentos em pauta.

Utilizamos ainda fontes documentais para conhecermos as duas Instituições Municipais que fazem parte da nossa pesquisa, sobretudo, o Projeto Pedagógico.

⁴ Comitê de Ética- Ressaltamos que este Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Araraquara - UNIARA - Número do Parecer: 915.934 - CAAE: 38517214400005383 - Parecer liberado em 16/12/2014.

⁵Referimo-nos às crianças que fazem parte desta pesquisa na faixa etária de cinco e seis anos. Ressaltamos que na turma de Educação Infantil que pesquisamos há crianças com quatro anos que completaram cinco anos no primeiro semestre do ano letivo de 2015.

⁶ Educação Infantil: Professora Alzira. Ensino Fundamental: Professora Graça.

⁷ Pais ou responsáveis legais pelas crianças que farão parte da pesquisa.

Quadro 3- Sequência da organização da coleta de dados da pesquisa em andamento (pessoas envolvidas, estratégias utilizadas e número de atividades e questões).

ORGANIZAÇÃO E SEQUENCIA DA COLETA DE DADOS		
PARTICIPANTES DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	QUANTIDADE DE ATIVIDADES E PERGUNTAS REALIZADAS
Crianças Educação Infantil	Atividades Lúdicas	07 atividades
Crianças Ensino Fundamental	Atividades Lúdicas	05 atividades
Professores Educação Infantil e Ensino Fundamental	Entrevista semiestruturada	Educação Infantil= 26 questões Ensino Fundamental= 26 questões
Pais Educação Infantil e Ensino Fundamental	Questionário semiestruturado	Educação Infantil = 13 questões Ensino Fundamental = 17 questões

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Segundo Lüdke e André (2014), não há uma regra geral para o registro das observações e atividades, sendo importante registrar situações interessantes e o mais próximo do período realizado para que não provoquem dúvidas e esquecimentos de dados importantes no momento do levantamento de dados.

2.1.1 A coleta de dados na Educação Infantil: olhares a serem descortinados

Nosso primeiro contato foi com a diretora da instituição. Solicitamos um encontro com os pais para pedir autorização para a realização da pesquisa com os seus filhos. A diretora disponibilizou uma mesa na porta da sala de aula pesquisada, do lado de fora, para que conversássemos individualmente com cada pai no horário da saída. Conseguimos, com esse procedimento, conversar com a maioria dos pais. Como alguns alunos dependiam do transporte escolar, tivemos que, em alguns casos, enviar a autorização na agenda escolar da criança e deixar disponível todos os números de telefones para contato com a pesquisadora caso surgisse alguma dúvida.

O resultado nesse primeiro momento foi positivo, pois recebemos a devolutiva de dezesseis autorizações para a realização da pesquisa na sala de Jardim II⁸, em especial, crianças na faixa-etária de cinco anos. Justificamos a escolha dessa faixa etária por ser a última classe do ciclo destinado a Educação Infantil que passará pela transição para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Como verificamos, a LDB (BRASIL, 1996), com a nova redação da Lei nº 12.796, de 04 de Abril de 2013, estabelece que as creches serão destinadas às crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola às crianças de 4 a 5 anos.

⁸ Jardim II – nomenclatura utilizada pela instituição ao referir-se as crianças na faixa-etária de 5 anos, pré-escola.

Após esse momento, verificamos fontes documentais que poderiam nos fornecer dados relevantes sobre a instituição e as crianças atendidas nesse contexto o que muito contribuiu para a realização de procedimentos posteriores.

2.1.2 O Projeto Político Pedagógico: algumas considerações

Optamos pelo Projeto Político Pedagógico para conhecermos a história da instituição contemplada para nossa pesquisa.

As DCNEB (BRASIL, 2013 p. 97) determinam o currículo e a proposta pedagógica referentes à Educação Infantil:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Verificamos que a instituição foi fundada em 1963 com o propósito de receber crianças para Educação Infantil que perdurou até 2004. Em 2005, a escola passa denominar-se escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental atendendo esses dois segmentos até 2008. Em 2008 foi renomeada a escola de Educação Infantil atendendo esse segmento até os dias atuais (2015).

A Instituição Municipal pesquisada deixa claro que se apoia nos três pilares da Educação Infantil: educar, cuidar e brincar, respeitando as características de cada etapa do desenvolvimento da criança. Seu objetivo é qualificar a organização da escola e, sobretudo, estabelecer os eixos norteadores interações e brincadeiras em todas as ações que serão realizadas.

Sua missão é garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, a dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.

Enfatiza ainda que o Projeto Político Pedagógico é fundamental na escola por ser um elemento norteador da organização de ações, visando ao sucesso da aprendizagem das

crianças, orientando o trabalho pedagógico por meio de planejamento integrado a diálogos e busca de soluções de problemas com bases coletivas, somente dessa maneira existirá uma escola de qualidade.

A organização da instituição obedece aos seguintes critérios de horário de funcionamento e faixa-etária matriculada:

Quadro 4- Horário de frequência das crianças da escola de Educação Infantil.

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
PERÍODO PARCIAL	Manhã: 7h às 12h
	Tarde: 12h30 min às 17h30min

Fonte: Elaborado pela autora, 2015 com informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da instituição.

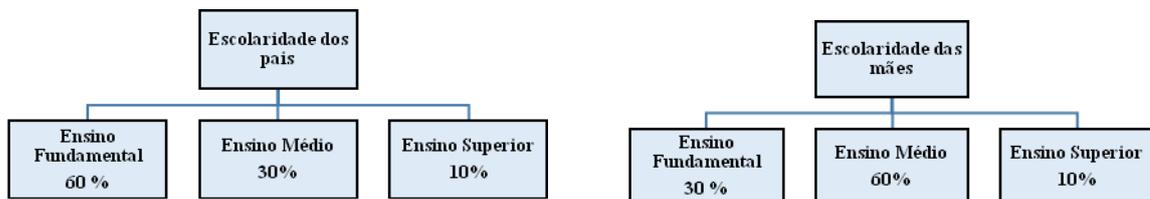
Quadro 5- Critério adotado para agrupamento dos alunos.

DISTRIBUIÇÃO QUANTO À FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS	
Berçário I	De 04 meses a 1 ano e 11 meses
Berçário II	De 02 anos a 2 anos e 11 meses
Maternal	De 03 anos a 3 anos e 11 meses
Jardim I	De 04 anos a 4 anos e 11 meses
Jardim II	De 05 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: Elaborado pela autora, 2015 com informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Quanto ao diagnóstico da clientela escolar, verificamos que a escolaridade dos pais se determina da seguinte maneira:

Figura1- A vida escolar dos pais.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015 com informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Em relação às condições socioeconômicas e culturais, verificamos que 85% das famílias recebem até 03 (três) salários mínimos e 15% recebem acima de 03 (três) salários mínimos.

As crianças atendidas eram de nível socioeconômico médio, de bairros próximos ao centro da cidade, eram bem cuidadas e os pais demonstravam preocupação com o bem-estar de seus filhos. As famílias possuíam casa própria em sua maioria, e grande parte era

constituída de autônomos, mas havia também pais com empregos fixos que exerciam suas funções no próprio bairro em que residiam ou em outros bairros até distantes de sua residência.

A comunidade é bastante atuante e sempre está presente em atividades para as quais é solicitada: reunião, eventos, exposições e trabalhos das crianças.

2.1.3 Recursos físicos e humanos: alguns apontamentos

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a Instituição possui aproximadamente 150 (cento e cinquenta) alunos na faixa etária de 04 (quatro) meses a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, a estrutura física é constituída por 04 (quatro) salas de aulas, 1 (uma) sala da direção, 01 (uma) sala de TV-Vídeo- Brinquedoteca, 01 (uma) cozinha, 05 (cinco) banheiros, 01 (um) almoxarifado, 01(um) pátio, 01(um) refeitório coberto, 01(uma) quadra de esporte, 01(um) parque e 01 (uma) lavanderia.

Em relação aos recursos humanos, a escola apresenta no total 01 (um) diretor (sexo feminino), 06 (seis) professores (sexo feminino), 03 (três) ajudantes de limpeza, 01 (uma) merendeira, 01 (um) inspetor de alunos, como ajudante da merendeira.

Em nossas observações, verificamos que a escola é ampla, não tem piso superior, as salas são posicionadas ao redor do refeitório que fica no centro da construção da escola. Possui um parque e uma quadra coberta, o espaço físico da sala de aula é relativamente pequeno, as carteiras são posicionadas em três grupos (dois grupos com dez carteiras e um grupo com cinco carteiras no fundo da classe), dois armários fechados e dois armários abertos. Os brinquedos, jogos e livros de leitura ficam nos armários abertos no fundo da classe e os materiais escolares das crianças, nos armários fechados. Na sala de aula há também uma lousa e a mesa do professor. As janelas são pequenas e há vários cartazes na parede. A classe funciona nos dois períodos (manhã e tarde) e cada professora tem os seus cartazes e materiais separados.

De maneira geral, as crianças são organizadas e respeitam as normas e regras, a professora atende as crianças em suas carteiras, auxiliando nas atividades propostas.

Adentram a escola uniformizadas e com mochila. O uniforme completo e a mochila são fornecidos pela prefeitura do município. O lanche particular não é permitido. A escola fornece o lanche diariamente.

O horário de entrada das crianças é 12h30min. (com tolerância máxima até 13h). Ao chegarem durante esse horário, são direcionados à sala de aula, sem fila, de acordo com a

ordem de chegada, pelos seus pais ou responsáveis que os acompanham até a sala de aula. Na porta da classe são recepcionados pela professora e vão se acomodando em suas carteiras. A rotina diária das crianças tem início ao adentrarem a sala de aula.

Figura 2- Instituição de Educação Infantil “Vitória- Régia”



Sala de aula – Jardim II – cinco anos de idade

Refeitório e Pátio Coberto

Parque

Quadra coberta

Fonte: Registrado e elaborado pela autora, 2015.

2.1.4 A observação da rotina escolar: a etapa final da Educação Infantil

Iniciamos nossa pesquisa na sala de aula. A professora foi muito receptiva, disponibilizou uma carteira no fundo da classe para que pudéssemos observar toda rotina e atividades que seriam desenvolvidas no decorrer do dia escolar.

Observamos a rotina do Jardim II após o sinal das 13h. Normalmente, as crianças já estão posicionadas em seus lugares ao tocar o sinal.

A professora inicia as atividades com uma oração, canta músicas, recita poesias, realiza a chamada dos alunos e questiona o dia da semana e do mês em que estão por meio de cartazes que estão fixos na parede da sala de aula, repete em voz alta, com todas as crianças o alfabeto. Após esse início, a professora distribui as apostilas⁹ ou cópias xerocadas de atividades para as crianças realizarem. Ao término das atividades, vão até o refeitório para tomar o lanche oferecido pela escola. As crianças sentadas em bancos coletivos tomam seu lanche; em seguida, direcionam-se à lateral do refeitório, formam uma roda sentada e cantam músicas.

Em seguida, adentram à sala de aula, realizam outras atividades, brincam na quadra coberta (não todos os dias), ou assistem a filmes. Às vezes, a professora conta histórias e permite que as crianças brinquem com os brinquedos disponíveis no fundo da sala de aula.

Essas atividades acontecem durante a semana, depois do recreio, porém não diariamente. As crianças vão muito pouco ao parque, ou seja, quase não vão por estar exposto ao sol durante toda a tarde. Percebemos que essa atividade é substituída pela quadra coberta. Ao retornarem, a professora organiza a saída das crianças. Distribui a pasta com a tarefa, pede para que organizem suas mochilas e aguardem seus responsáveis buscá-los na porta da sala de aula. Os primeiros alunos a irem embora são os que utilizam o transporte escolar.

Após a observação da rotina e a sistematização de práticas pedagógicas na sala do Jardim II (pré-escola) é válido citar, segundo Füllgraf (2014, p. 119), que “[...] o planejamento na educação infantil precisa contemplar ações que desenvolverão, na criança, as diferentes dimensões humanas, por intermédio do uso das diversas linguagens. [...]”.

Valorizamos na observação da rotina, a organização, os objetivos de cada atividade e a receptividade e aquisição de conhecimento das crianças para tal conteúdo ou ação proposta pela professora.

Sentimos nesse momento, após a observação da sala de aula, sem intervenção direta com as crianças, somente no recreio havia um contato direto durante esse período, a necessidade de iniciarmos nossa coleta de dados diretamente com as crianças pesquisadas.

⁹ Sistema de ensino apostilado Positivo. Recebem as apostilas da Secretaria Municipal.

Quadro 6- Grupo de crianças da pesquisa – Educação Infantil

PARTICIPANTES	
1.	ANA
2.	ANITA
3.	ANTÔNIO
4.	CÉSAR
5.	JOANA
6.	JOÃO
7.	JOEL
8.	JONAS
9.	LÚCIA
10.	LUIZ
11.	MARIA
12.	MÁRIO
13.	PAULA
14.	PEDRO
15.	RUI
16.	SUSI

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

2.1.5 Atividades lúdicas: caminhos percorridos para a coleta de dados

Retomando o foco de nossa pesquisa, julgamos necessário salientar que a coleta de dados é direcionada para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Há necessidade de verificar as expectativas e anseios que as crianças de cinco anos de idade esperam encontrar ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, conduzimos este estudo utilizando estratégias e atividades lúdicas para que a criança pudesse expressar, de maneira verbal ou pelos desenhos, seus sentimentos e anseios em relação à transição, interagindo com situações propícias a sua faixa etária.

Ao pensarmos na organização das atividades lúdicas que foram desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil, consideramos as experiências vividas em toda trajetória percorrida no âmbito educacional. Durante o meu percurso como educadora, pude perceber que as crianças expressam seus sentimentos relacionados à família, escola e ao meio social em que vivem de um modo geral. Essa expressão se revela por meio, por exemplo, de desenhos, brincadeiras, verbalizações envolvendo dramatização e leituras de histórias que possibilitam a reflexão sobre sua autonomia em relação às questões que lhes geravam expectativas e anseios.

Isso também podemos observar com base nos estudos de Kramer (2007) e Dantas (2002), ao apontarem a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento de habilidades e competências das crianças no criar, brincar e interagir em ações cotidianas envolvendo o brincar e na construção do conhecimento.

Por obter resultados positivos utilizando atividades lúdicas para a expressão dos sentimentos das crianças, optamos por esse caminho em nossa coleta de dados.

Diante desse relato, julgamos importante as reflexões de Füllgraf (2014, p. 77) referentes às diversas maneiras de incentivar a criança a expressar suas vivências e experiências:

As crianças devem também ser levadas a expressar suas vivências e experiências com o uso de diferentes sons, gestos, movimentos, representação gráfica, modelagem, brincadeira, etc. Ou seja, é necessário contemplar o desejo e o exercício da expressão e comunicação. Estas têm origem nas diferentes vivências das crianças – naquilo que elas veem, ouvem, vivem, e aprendem.

Reflexões sobre as diversas maneiras de proporcionar a criança como expressar seus sentimentos, levou-nos a organizar nossa proposta de pesquisa desenvolvendo atividades lúdicas utilizadas no decorrer da coleta de dados com as crianças de cinco anos na escola de Educação Infantil:

1ª Etapa- Observação da rotina em sala de aula, sem intervenção direta com as crianças em questão.

2ª Etapa- Apresentação da pesquisadora e Contação de História - Livro: Por que eu vou para escola? Autor: Oscar Brenifier.

Estratégias utilizadas envolvem a exploração oral com as crianças em relação ao tema abordado pelo livro. Registro dos dados por meio de gravação de voz (sem exposição de imagens).

Figura 3- Capa do livro : Por que eu vou para escola?



Fonte: Brenifier, Oscar (2012)

3ª Etapa- Realização de conversas com as crianças da Educação Infantil, especificamente, cinco anos. As perguntas selecionadas foram:

- Você já estudou em outra escola?
- Você já conheceu ou conhece uma escola de Ensino Fundamental?
- Em 2016, você irá para o Ensino Fundamental, você sentirá falta dessa escola?

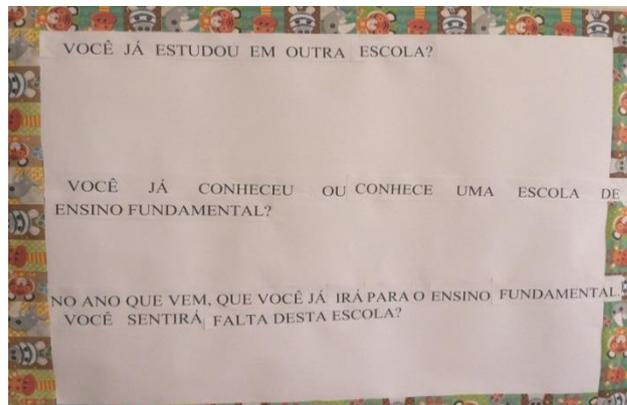
Após a conversa realizada com as crianças, cada uma expressou seu pensamento em relação às perguntas selecionadas.

Para visualização e organização das respostas limitamos em SIM (amarelo) ou NÃO (azul) a resposta apresentada de cada aluno. Para cada resposta, o aluno recebeu uma ficha com cores diferenciadas e o pesquisador explicou o que cada cor representava.

Quando as perguntas eram feitas, o aluno levantava sua ficha colorida de acordo com a sua resposta.

O pesquisador, por meio do número de fichas obtidas em cada resposta, fez a tabulação dos resultados obtidos.

Figura 4- Cartaz sobre o conhecimento que a criança tem em relação à escola do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

4ª Etapa- Dinâmica do Barquinho

Cada criança recebeu um barquinho de papel e colocou dentro dele tudo que ela gostava da Educação Infantil e que levaria para o Ensino Fundamental.

O pesquisador deixou em cima de uma mesa fichas com desenhos relacionados às expressões citadas abaixo. O aluno pegava a que mais lhe chamou a atenção e a colocava dentro do barco. Não havia limites de fichas.

Quadro 7- A preferência das crianças em relação a ações e atividades da Educação Infantil.

O QUE VOCÊ GOSTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E LEVARIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL?			
Amigos	Fazer lição na sala de aula.	Fazer desenho.	Aprender coisas novas.
Brincar	Tomar lanche	Ouvir histórias	Pintar

Fonte: Elaborado pela autora , 2015.

Figura 5- Organização da Dinâmica do Barquinho



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

5ª Etapa - O Desenho

As crianças receberam uma folha onde fizeram um desenho expressando seus sentimentos em relação a saudade.

Tema do desenho: Do que vou sentir saudades dessa escola?

Figura 6- Atividade que expressará a saudade da escola de Educação Infantil.

<p>TEMA DO DESENHO: O QUE VOU SENTIR SAUDADES DESSA ESCOLA?</p>	<p>TEMA DO DESENHO: O QUE VOU SENTIR SAUDADES DESSA ESCOLA?</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

6ª Etapa- Montagem de um Painel

Os alunos fizeram um desenho expressando suas expectativas em relação à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Depois montaram, com a orientação da pesquisadora, um painel reunindo todos os desenhos para que tivessem uma visão geral do que todos esperavam para o ano seguinte.

Tema do desenho: O que você gostaria de encontrar no 1º ano do Ensino Fundamental?

7- Etapa- Roda da Conversa

O pesquisador sentou-se com os alunos nesse encontro e fez oralmente a seguinte indagação: “Se pudesse escolher em ficar mais um ano na Educação Infantil ou ir para o 1º ano do Ensino Fundamental, o que você escolheria? Por quê?”

As respostas foram gravadas e posteriormente tabuladas.

Após a organização de todas as atividades lúdicas para serem aplicadas às crianças organizamos a entrevista que seria realizada com a professora do Jardim II da instituição municipal pesquisada.

2.1.6 Entrevista com a professora da Educação Infantil

Durante o andamento da organização da coleta de dados para as crianças, por meio das atividades lúdicas, refletimos sobre a prática do professor que atua nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Reunimos uma série de questões para que a professora entrevistada pudesse se sentir à vontade expondo seus pensamentos, sentimentos, dificuldades e conquistas dentro da sua trajetória profissional.

Segundo Tardif (2014), a docência, como várias outras profissões relacionadas aos seres humanos, comporta sofrimentos e alegrias em seu percurso.

Os êxitos e os fracassos, os sucessos e as dificuldades do ofício podem, obviamente, ser socializados e atribuídos a “causas objetivas” ou independentes do professor, mas não deixa de ser verdade que este sempre estará inteiramente envolvido no processo de trabalho. [...] o professor será sempre o único mediador entre a organização escolar e os estudantes. [...] (TARDIF, 2014, p.268).

Refletindo sobre o ponto de vista de Tardif (2014), ao considerar o professor o mediador desse processo de construção do conhecimento, procuramos adentrar na história profissional da professora que atua na Educação Infantil, dando voz as suas conquistas, realizações e anseios durante sua trajetória profissional por meio da organização de uma entrevista semiestruturada. Assim, coletamos dados referentes a suas experiências e vivências profissionais.

As respostas obtidas, ao finalizarmos a coleta de dados com a entrevista da professora da Educação Infantil envolvida nesse processo de investigação, permitiram-nos analisar suas colocações em relação a sua trajetória profissional.

2.1.7 Questionário aos pais das crianças da Educação Infantil

Para prosseguirmos com a coleta de dados e reunirmos informações que completassem nosso objetivo de pesquisa, julgamos necessária a aplicação de um questionário aos pais das crianças da Educação Infantil, pré-escola (Apêndice B).

A intenção, ao elaborar esse questionário, foi verificar a visão que os pais tinham em relação à transição que seu filhos (as) vivenciariam no ano seguinte.

Nesse contexto, sabemos que a integração das crianças, professores e pais é importante nesse processo de transição para que haja acolhimento, segurança e qualidade de aprendizagem nessa nova etapa. Sendo assim, procuramos reunir de maneira diferenciada estratégias por meio das quais pudéssemos ouvir as vozes de todas as pessoas envolvidas diretamente nesse processo de transição, crianças, professores e pais, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Tivemos a disponibilidade, oferecida pela escola, de ficarmos no horário da saída das crianças conversando individualmente com os pais ou responsáveis sobre a proposta da presente pesquisa.

Para tanto, organizamos um questionário para os pais contendo 13 (treze) questões que abordaram o conhecimento e expectativas que tinham previamente em relação ao Ensino Fundamental. Entregamos pessoalmente aos 16 (dezesesseis) pais que possuíam seus filhos (as) matriculados na escola pesquisada. Estipulamos o prazo de 1 (uma) semana para devolução do questionário e ficamos 2 (dois) dias disponíveis para esclarecer qualquer dúvida no horário da saída.

Na semana seguinte, após a devolutiva, reunimos as autorizações dos 16 (dezesesseis) pais que participaram de nosso questionário.

Quadro 8- Pais que participaram do questionário – Educação Infantil

PARTICIPANTES	
1.	ADRIANA
2.	ADRIANO
3.	ALEXANDRE
4.	ALMERINDA
5.	ÂNGELA
6.	CARLOS
7.	CRISTINA
8.	HUGO
9.	JOELMA
10.	JULIA
11.	LEANDRA
12.	LUCIANA
13.	MÁRCIA
14.	PATRÍCIA
15.	ROSE
16.	SELMA

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

As questões elaboradas tiveram a intenção de conhecer um pouco mais sobre as crianças que estavam participando dessa pesquisa, na visão de seus pais, bem como suas expectativas e intenções para o ano seguinte em relação à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

No final da elaboração do questionário que foi enviado aos pais, encerramos nosso ciclo de atividades na Instituição Municipal de Educação Infantil.

Elaboramos atividades lúdicas para as crianças, entrevista para o professor e o questionário aos pais, aplicamos e coletamos informações que muito contribuíram para a temática dessa pesquisa. Tivemos, por meio dos resultados obtidos, uma visão geral de todos os envolvidos nesse processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que nos deram parâmetros para dar continuidade a nossa pesquisa no que diz respeito às experiências e vivências das crianças que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo essa a segunda parte da nossa pesquisa em andamento.

2.2 A coleta de dados do Ensino Fundamental

Para darmos continuidade ao estudo de caso, procuramos o diretor responsável pela instituição municipal selecionada para desenvolvermos nossa pesquisa no Ensino Fundamental, 1º ano, faixa etária seis anos. Fomos bem recebidos no contexto escolar. Para conhecermos a instituição em pesquisa, utilizamos alguns procedimentos metodológicos por

meio de fontes documentais reunindo informações que julgarmos necessárias para nossa observação tanto nos recursos físicos e humanos, a situação socioeconômica e cultural atendida pela escola.

A pesquisa foi realizada durante o mês de abril, no período da manhã, *a priori* solicitamos um contato com os pais, apresentamos o propósito da pesquisa, as experiências e as vivências das crianças que passariam pela transição dos segmentos em questão, e pedimos autorização para participação das mesmas, em seguida, consultamos o Projeto Político Pedagógico do Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo teve início com a reunião de pais, a observação da rotina e a entrevista semiestruturada com a professora responsável pela classe objeto de pesquisa. Para a coleta de dados das crianças organizamos atividades lúdicas.

No decorrer da entrevista com a professora, surgiu a necessidade de ouvir os pais das crianças envolvidas na pesquisa. Para tal organizamos um questionário semiestruturado, enviamos aos pais e aguardamos a devolutiva com um prazo determinado de uma semana, para o recebimento das respostas. Nesse caso, nos colocamos à disposição no horário da entrada para eventuais dúvidas sobre o questionário.

O registro das atividades lúdicas, da entrevista e o questionário, foram feitos por meio de fotografias, gravação de áudios e registros manuscritos.

2.2.1 O Projeto Político Pedagógico da escola de Ensino Fundamental

Solicitamos, num primeiro momento, o Projeto Político Pedagógico da instituição municipal de Ensino Fundamental. Ao consultarmos essa documentação, verificamos vários pontos relevantes em nossa pesquisa para estruturar as informações obtidas durante essa trajetória.

É importante citar os documentos legais vigentes quanto ao Projeto Político Pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos. A lei DCNEB, Brasil, 2013 p.134-35 determina aos ingressantes desse segmento:

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 23 Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Com nosso olhar direcionado para a instituição municipal em pauta, conhecemos um pouco de sua trajetória histórica na cidade do interior de São Paulo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental foi fundada em 1962, durante esse período era considerada uma instituição estadual. Após 1998, com a municipalização, a escola passou a ser denominada pela sigla EMEF¹⁰ “Tupi - Guarani”.

A visão da escola incorpora os quatro pilares da educação¹¹ baseados no aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser comprometendo-se a trabalhar com seriedade e comprometimento em oferecer um ensino formativo, inclusivo e de excelente qualidade respeitando a diversidade, a formação do pensamento crítico, investigativo e democrático.

Em se tratando do ensino formativo, especificamente no Ensino Fundamental, a escola preocupa-se em oferecer oportunidades de interação entre a educação e a prática social, de modo que os alunos possam desenvolver suas estruturas cognitivas e expressem com conhecimento de causa sobre os aspectos da cultura e do mundo formando cidadãos críticos e atuantes dentro da sociedade.

Sua filosofia educacional é formar pessoas íntegras e produtivas, com o objetivo de promover seu crescimento intelectual e pessoal, exercendo a cidadania, princípios e valores construindo conhecimentos através de uma educação participativa.

Partindo de princípios e valores, propõe em conjunto com toda equipe administrativo pedagógico o trabalho de relações interpessoais para formação dos jovens e adolescentes baseados em: respeito, ética, comprometimento, profissionalismo, responsabilidade, honestidade, integridade, solidariedade, pontualidade, assiduidade e espírito de equipe.

A instituição, na parte organizacional, obedece aos seguintes critérios de horário de funcionamento e agrupamentos dos 355 alunos atendidos durante os dois períodos:

¹⁰ Sigla EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental.

¹¹ Jacques Dellors, Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez: Brasília, MEC- UNESCO, 1998, p. 89-102.

Quadro 9- Funcionamento parcial da escola de Ensino Fundamental

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
Período da Manhã: 7h às 12h
Período da Tarde: 12h30 min às 17h30min

Fonte: Elaborada pela autora, 2015de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Quadro 10- Agrupamento por classe e período da escola de Ensino Fundamental

ANO	1º ano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
PERÍODO	TARDE	TARDE	MANHÃ	MANHÃ	MANHÃ
Nº DE ALUNOS	80	81	85	61	48

Fonte: Elaborada pela autora, 2015de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

No que diz respeito ao diagnóstico e à caracterização das crianças, notamos que recebem um *Kit* com uniforme e materiais escolares da Prefeitura Municipal, o sistema de ensino é apostilado existe a exigência de utilizá-los dentro da instituição.

A grande maioria dos pais possui emprego no comércio da cidade, algumas avós e mães são domésticas e funcionárias públicas. No que diz respeito à escolaridade, os pais possuem o Ensino Fundamental completo e a média salarial gira em torno de 1(um) a 2 (dois) salários mínimos:

Tabela 1-- Escolaridade dos Pais - Ensino Fundamental.

Concluíram o Ensino Fundamental	65%
Concluíram o Ensino Médio	30%
Concluíram o Ensino Superior	05%

Fonte: Elaborada pela autora, 2015 de acordo com o Plano de Gestão.da instituição.

Tabela 2- Renda familiar dos pais – Ensino Fundamental

Até 1 Salário Mínimo	41%
Até 2 Salários Mínimos	34%
Até 3 Salários Mínimos	20%

Fonte: Elaborada pela autora, 2015 de acordo com o Plano de Gestão.da instituição.

Os dados analisados permitiram-nos perceber que a escola julga ter um convívio bom com a comunidade, principalmente com os pais, considerando receber uma clientela boa, com

algumas dificuldades comuns na sociedade nacional, oferecendo atividades de integração para lazer das crianças e dos pais como futebol, passeios e jogos recreativos e a participação, sempre que solicitados para reuniões e palestras, é maciça.

2.2.2 Recursos Físicos e Humanos: Ensino Fundamental

De acordo com os registros do Projeto Político Pedagógico, a escola possui, quanto aos recursos físicos, 10 (dez) salas de aula, 1 (uma) sala de reunião, 1 (uma) sala dos professores, 1 (uma) sala de suporte pedagógico, 1 (uma) biblioteca, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) quadra de esportes, 1 (um) pátio coberto e pátio descoberto, 8 (oito) banheiros e 2 (dois) vestiários e 1 (uma) cantina.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com 1 (um) agente escolar, 4 (quatro) auxiliares de limpeza geral, 03 merendeiras, 01 (um) coordenador pedagógico, 01 (um) diretor, 2 (dois) inspetores, 1 professor de dança, coral, xadrez, artesanato, judô, Educação Física e Inglês, 04 (quatro) professores de Ensino Fundamental, 2 (duas) recreacionistas, 1 (um) vice- diretor e 2 (dois) secretários de escola.

A escola pesquisada tem um porte grande oferecendo aos alunos no piso inferior pátio coberto com o refeitório, cantina, sala dos professores, sala de suporte pedagógico, banheiros, secretaria, sala da direção e coordenação.

No piso superior são centralizadas todas as salas de aula, biblioteca, sala de informática e banheiros.

Na área externa há duas áreas de lazer grandes e uma quadra coberta. A separação do piso inferior da área externa é feita por um grande portão com grade.

As crianças chegam por volta das 6h45min, vão ao refeitório e tomam o café da manhã. Não há um horário específico, vão chegando e se acomodando no pátio da escola.

Ao tocar o sinal, às 7h, as crianças formam fila, esperam seus professores, realizam a oração inicial, sempre conduzidas por um aluno e pela diretora. Em seguida, vão para sala de aula.

Observamos que somente as mães do 1º ano permanecem no pátio da escola até a fila ser conduzida pela professora responsável ao piso superior.

Verificamos que o espaço físico da sala de aula acomoda o número de alunos mencionados.

No nosso primeiro dia na sala de aula, as carteiras não estavam posicionadas em fileiras e sim formando um retângulo voltado para a lousa e a mesa do professor.

Em cima da lousa há um alfabeto e embaixo alguns desenhos de tema livre realizados pelas crianças. Nessa mesma parede, há o cartaz de numerais de 0 a 10, o cartaz de chamada dos alunos e o cartaz de crachá. Nos armários abertos estão armazenados: alfabeto móvel de E.V.A (1 pote para cada criança), jogos, complementos para os cartazes de “Ajudante do Dia”, “Crachá dos Alunos”, “Calendário Mensal” e “Chamada dos Alunos” e alguns livros, apostilas de auxílio para o professor. Também há três janelas com cortinas do lado direito da sala de aula. Há um armário fechado que fica do outro lado da sala onde são armazenados os materiais das crianças (cadernos, apostilas, cola, lápis, folhas de sulfite, tesouras, giz e demais materiais escolares), um suporte com livros de histórias infantis e a porta. Nessa mesma parede são acomodados os cartazes do “Ajudante do Dia” e “Calendário Mensal”.

No fundo da classe, a parede é revestida de espelho e possui um armário fechado com materiais de apoio pedagógico (Material Dourado, Ábaco, entre outros).

É importante ressaltar que as posições das carteiras são modificadas a cada dois dias. A professora utiliza também o posicionamento das carteiras em dupla.

A classe funciona somente no período da manhã.

As crianças, de um modo geral, são muito organizadas e respeitam as normas e as regras. Ao chegarem em fila, as crianças esperam a professora indicar, individualmente, o lugar que onde irão sentar naquele dia, ou seja, não há lugar fixo. As meninas entram primeiro e os meninos em seguida em sinal de cordialidade.

Durante a aula, as crianças falam uma de cada vez, após levantar a mão, e quando estão realizando atividades a professora as atende em suas carteiras.

Ao beber água ou ir ao banheiro, somente é permitida a saída de uma criança de cada vez. O banheiro é próximo da sala de aula.

Os alunos vêm uniformizados e com mochila. O uniforme completo e a mochila são fornecidos pela prefeitura do município. Embora o lanche particular seja permitido e a escola possua uma cantina, são oferecidos diariamente o café da manhã (pão com manteiga ou bolacha e leite) e o almoço (arroz, feijão, macarrão ou polenta, frango ou carne e salada ou legumes e, na sobremesa, uma fruta).

Figura 7- Instituição de Ensino Fundamental – “Tupi – Gurani”



Fonte: Elaborada pela autora, 2015

2.2.3 A observação da rotina escolar: Ensino Fundamental

A rotina escolar é muito importante para a criança, principalmente por se tratar de ações sequências com objetivos específicos traçados pela professora que auxilia no planejamento das atividades para proporcionar à criança um ambiente motivador, agradável com qualidade para a construção do conhecimento.

[...] A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. [...] é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. [...] (BRASIL, 2013, p.121).

Nesse cenário, observamos a rotina escolar do Ensino Fundamental adentrando a sala de aula. Na chegada da sala de aula, a professora acolhe individualmente os alunos indicando a posição de cada um na classe, pergunta sobre as novidades ou acontecimentos que ocorreram após a aula do dia anterior dialoga com as crianças e, em seguida, inicia uma leitura de história.

Após a leitura, uma criança é determinada para ser o ajudante do dia, seguindo a ordem alfabética, coloca “em ordem” os cartazes de chamada, dias da semana, dia do mês e realiza a contagem de quantos alunos estão presentes dividindo-os em meninos e meninas.

Ao término dessa organização, a professora distribuiu atividades xerocadas referentes a linguagem e matemática para serem realizadas e coladas no caderno. Terminando essas atividades as crianças vão para o recreio. O recreio é feito no pátio coberto, eles têm a opção de almoçar, comprar na cantina seu lanche ou trazê-lo de casa, depois estão autorizados a brincar. Encerrado o lanche, a professora volta para a sala de aula. Nesse período, intercala-se, dependendo dos dias da semana, as atividades da apostila, biblioteca, sala de vídeo e, algumas atividades lúdicas no pátio descoberto.

Em dois dias da semana são oferecidas aulas de Educação Física e Inglês com professores especialistas.

As crianças recebem a tarefa para o dia seguinte, organizam seus materiais e esperam o horário da saída no pátio coberto.

Foram de extrema importância esses dias de observação no âmbito escolar, podendo verificar toda organização e planejamento realizado pela professora e executado pelas crianças.

Sentimos a necessidade da intervenção direta com as crianças visto que isso somente acontecia no recreio.

Para tanto, começamos a organizar a relação de nomes autorizados pelos pais ou responsáveis legais a participaram da nossa pesquisa. No total, 16 (dezesesseis) crianças participaram da nossa pesquisa.

Quadro 11- Crianças que participaram da pesquisa – Ensino Fundamental.

PARTICIPANTES	
1.	ANA CAROLINA
2.	BEATRIZ
3.	DIOGO
4.	GUSTAVO
5.	HUGO
6.	JAMIL
7.	JULIANA
8.	LETÍCIA
9.	LORENA
10.	LUCIANA
11.	LUCIANO
12.	MARCELA
13.	PABLO
14.	PEDRO
15.	RENATO
16.	RODRIGO

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

2.2.4 Atividades lúdicas: a organização para coleta de dados

O foco de nossa pesquisa tem que estar claro e presente em nossa coleta de dados voltado para a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

As experiências e vivências foram analisadas com as crianças de seis anos durante a passagem para o Ensino Fundamental, bem como se o que esperavam foi realmente encontrado nesse segmento ou se estão precisando adaptar-se ao novo contexto em que foram inseridas.

Pensando nas experiências e vivências das crianças de ambos segmentos, e em seu desenvolvimento global, elaboramos atividades lúdicas para que pudessem expressar seus sentimentos de maneira prazerosa e motivadora, oportunizando diferentes estratégias para que pudessem se fazer presentes, em seu cotidiano, como seres históricos e sociais, que estão construindo sua trajetória de vida.

As atividades lúdicas elaboradas foram de suma importância para a construção do conhecimento da criança, desenvolvendo habilidades e competência, proporcionando segurança para que utilizasse diferentes linguagem e pudesse interagir com o meio em que estava inserida, expressando de maneira clara, por meio da ludicidade, suas vivências, experiências, expectativas e sentimentos.

Como pontuamos, nesta pesquisa utilizamos estratégias e atividades lúdicas para que a criança pudesse expressar-se em relação, sobretudo, à transição que vivenciaria de maneira espontânea, interagindo com as situações propostas.

A organização das atividades lúdicas que foram desenvolvidas com as crianças do 1º ano oportunizou caminhos que possibilitaram a expressão de seus sentimentos diante dessa nova situação.

Segundo Barbosa (2012, p. 130), “nessas situações, configuram-se as identidades pessoais – construção da capacidade de aprender a se conhecer, a se ouvir e sentir seus pensamentos, a se conhecer, a produzir-se – e também as identidades sociais [...]”.

A preocupação em proporcionar à criança que ingressaria no 1º ano do Ensino Fundamental diversas maneiras para expressar seus sentimentos fez com que refletíssemos na organização da proposta de pesquisa utilizando atividades lúdicas para coleta de dados. Assim, utilizamos os seguintes procedimentos e estratégias:

1ª Etapa- Observação da rotina da sala de aula, sem intervenção direta com as crianças em questão.

2ª Etapa- Realização de conversa com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, seis anos.

As perguntas selecionadas foram:

- Você já estudou em outra escola?
- O que tinha na escola que você estudou anteriormente que não tem nessa escola?
- O que tem nessa escola que não tinha na outra?

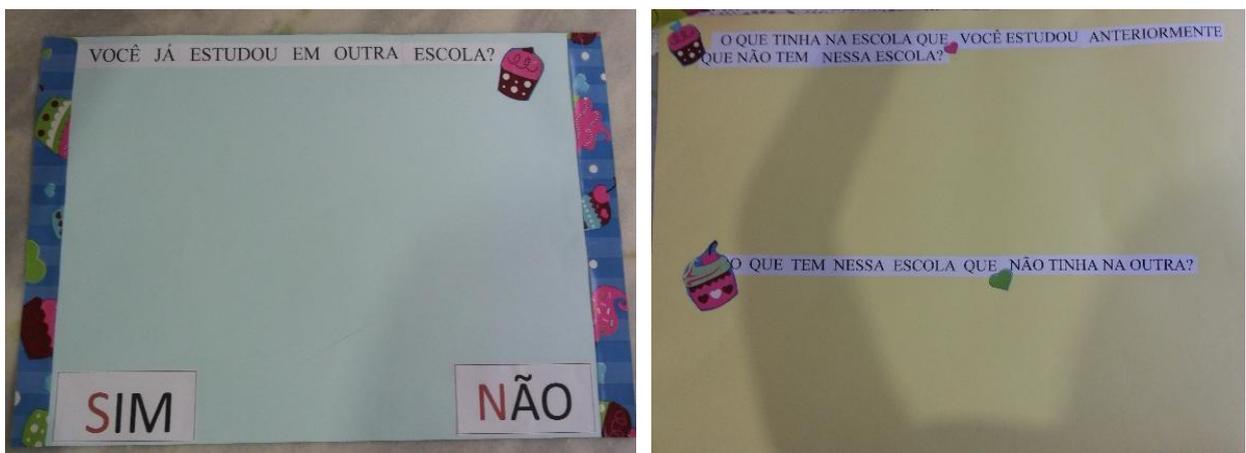
A pesquisadora apresentou um quadro pronto, como o modelo abaixo, e anotou todas as respostas obtidas pelos alunos. As respostas foram apenas em formas de palavras significativas. Exemplo: parque, merenda, escada e outros.

Quadro 12 - Questão inicial sobre a vivência da criança em uma escola de Ensino Fundamental.

CONVERSA REALIZADA COM AS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Você já estudou em outra escola?	
O que tinha na escola que você estudou anteriormente que não tem nessa escola?	
O que tem nessa escola que não tinha na outra?	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Figura 8- Cartazes sobre a vivência da criança em uma escola de Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Em seguida, apresentamos um segundo cartaz com as demais perguntas selecionadas para essa atividade. Colocamos figuras em cima da mesa do professor e o cartaz afixado na

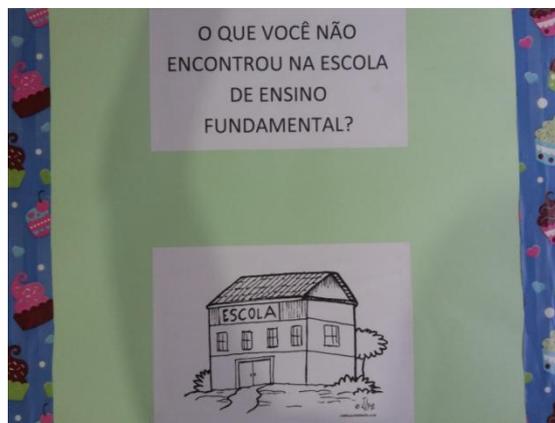
lousa. As crianças escolheram as figuras significativas para sua vivência no que diz respeito a sua trajetória escolar até o seu ingresso no Ensino Fundamental, pintaram e colaram no cartaz. Exemplos: parque, merenda, escada e outros. Deixamos alguns papéis em branco caso as crianças preferissem desenhar.

3ª Etapa- Tudo que você esperava encontrar nessa escola, você encontrou?

No primeiro momento, os alunos foram instruídos pela pesquisadora a responder somente *sim* ou *não*. Após as respostas obtidas, os alunos responderam em forma de expressões ou palavras o que esperavam encontrar e não encontraram no ingresso do Ensino Fundamental. Exemplo: massinha, hora do descanso, brinquedos e outros.

A pesquisadora apresentou um cartaz com uma figura central representando uma escola. As crianças falaram as expressões ou palavras, que esperavam encontrar na escola que estudam atualmente e, em seguida, a pesquisadora escreveu e pediu para cada criança colar no cartaz a sua resposta.

Figura 9- Expectativas na escola de Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

4ª Etapa- o Baú do Tesouro

Nessa atividade, a pesquisadora posicionou as crianças em roda, sentadas, e no centro colocou um baú. Apresentou a atividade dizendo para as crianças que poderiam colocar somente as coisas boas que têm na escola dentro do baú. As figuras e o baú foram posicionados sobre a mesa da professora.

Disponibilizamos para as crianças figuras de diversas situações que acontecem em seu cotidiano escolar. Cada criança escolheu a que mais se identificava, pintou e colocou-a dentro do baú.

Após essa atividade, abrimos o baú e confeccionamos, com o auxílio das crianças, um cartaz para termos uma visão geral do que consideravam “coisas boas” dentro do contexto escolar.

Figura 10- O Baú do Tesouro



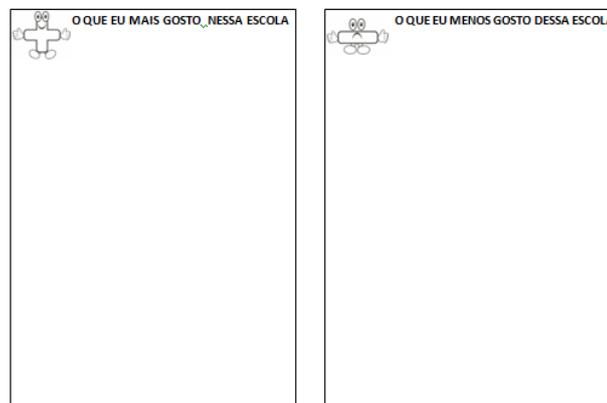
Fonte: Registrado e elaborado pela autora, 2015.

5ª Etapa – O Desenho

Tema do desenho: O que mais gosto e o que menos gosto dessa escola?

As crianças receberam uma folha dividida ao meio realizando o desenho expressando seus sentimentos propostos pela atividade.

Figura 11- Expressando suas preferências



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

2.2.5 Entrevista da professora do 1º ano- Ensino Fundamental: quem é esse profissional

A organização da coleta de dados para as crianças nos fez refletir sobre a docência do professor que atua nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em especial no 1º ano do Ensino Fundamental.

No cenário em que estávamos inseridos para coletar os dados necessários para nossa pesquisa, nos questionamos em relação à prática e formação continuada desse professor. Temos conhecimento, por meio de pesquisas e consulta de documentos oficiais da importância do professor nessa transição.

Segundo Barbosa (2012, p.140-1):

As crianças ao ingressarem na escola aos 6 anos (no ensino fundamental) entram também em um novo universo, onde irão estabelecer relações com adultos que não serão mais familiares, e a professora precisará ter condições de compreender as expectativas, os temores, as ansiedades das crianças e das famílias, acolhê-las e conversar sobre as mudanças no ensino ora em andamento. [...].

Para discutirmos e entendermos um pouco mais sobre o trabalho docente, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada com várias questões para que a professora Graça pudesse expor seus pensamentos e falar sobre sua trajetória profissional.

As perguntas selecionadas para dialogar com a professora Graça foram sobre a carreira e vivência profissional da professora Graça e sua atuação no 1º ano do Ensino Fundamental encontram-se no Apêndice C.

2.2.6 Questionário aos pais do 1º ano do Ensino Fundamental

Em todo percurso que realizamos até aquele momento, com a organização da coleta de dados envolvendo as crianças e as professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, conseguimos reunir informações que foram de grande valia, ao colocar em prática as atividades lúdicas e as entrevistas para encontrarmos as respostas que buscávamos em nossa pesquisa.

Tínhamos as vozes das crianças e professores dos segmentos envolvidos, porém, sentimos necessidade da aplicação de um questionário aos pais das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (Apêndice D) por também estarem inseridos nessa transição que as crianças vivenciariam no próximo ano.

[...] A acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que acorrem à instituição. [...] (BRASIL, 2009 p.31).

Para tanto, organizamos um questionário para os pais contendo 17 (dezesete) questões indagando sobre o conhecimento e expectativas que tinham previamente em relação ao Ensino Fundamental e o encaminhamos por meio da agenda das crianças, aos 16 (dezesesseis) pais. Estipulamos o prazo de 1 (uma) semana para devolução do questionário e ficamos 2 (dois) dias disponíveis para esclarecer qualquer dúvida no horário da entrada.

Na semana seguinte após a devolutiva, reunimos a confirmação de 08 (oito) pais que participaram de nosso questionário.

Quadro 13- Pais que participaram do questionário – Ensino Fundamental.

PARTICIPANTES	
1.	ADEMAR
2.	ALESSANDRA
3.	CLEIDE
4.	JOICE
5.	MARCOS
6.	ROBERTO
7.	SONIA
8.	VALDIR

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Nos capítulos quatro e cinco apresentaremos os resultados obtidos com as atividades lúdicas, entrevistas e questionários colocados em prática dentro do contexto e refletindo sobre nosso questionamento inicial “Quais as expectativas que as crianças da Educação Infantil apresentam no que se refere a essa passagem? Como as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental expressam essa nova etapa?”

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos com nossa pesquisa não com a pretensão de esgotar essa temática e sim de contribuir para a discussão sobre a transição dos segmentos em discussão.

3.O QUE AS VOZES NOS INDICAM: Educação Infantil

Prestem atenção no que eu digo,
 Pois eu não falo por mal:
 Os adultos que me perdoem,
 Mas ser criança é legal!
 [...] quando julgarem o que eu faço,
 Olhem seus próprios narizes:
 Lá no seu tempo de infância,
 Será que não foram felizes? [...]
 (BANDEIRA, 2009, p.9)

A Educação Infantil, como observamos nos capítulos anteriores, vem representando uma conquista histórica e social da criança, conforme se observa em sua trajetória até os dias atuais.

Neste capítulo, abordaremos as expectativas e sentimentos das crianças da Educação Infantil, pré-escola, na idade de cinco anos em relação à transição que vivenciarão no ano seguinte, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Focaremos também a visão da professora e dos pais em relação a esse processo de transição de segmentos (Educação Infantil para o Ensino Fundamental) vivenciado pelas crianças.

As vozes das crianças se fizeram presentes por meio de situações e atividades lúdicas organizadas que permitiram expressar suas expectativas em relação a esse processo de mudança.

As atividades lúdicas foram registradas por meio de desenhos e gravação de áudio, focando os sentimentos que as crianças expressaram, para posteriormente serem utilizados neste trabalho.

As vivências e experiências profissionais na trajetória da carreira profissional da professora da Educação Infantil foram relatadas e registradas a partir de uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio.

No que diz respeito aos pais, suas expectativas e anseios foram retratados por meio de um questionário semiestruturado.

Diante desse contexto, tivemos a oportunidade de ouvir as vozes de crianças, professora e pais que, direta e/ou indiretamente, estão envolvidos nesse processo de transição.

Os dados coletados possibilitaram a criação de quatro categorias, conforme descrevemos a seguir:

Figura 12 – Categorias da Educação Infantil.



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

A categoria Rotina contempla a visão que os sujeitos que protagonizam a presente pesquisa possuem relacionada às sequências de ações, às práticas e atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano da pré-escola.

Reunimos na categoria Expectativas projeções referentes a concepções e vivências que as crianças, professores e pais têm relacionadas ao 1º ano, ou seja, o contato com o novo, em especial, o que esperam encontrar na próxima etapa escolar.

A categoria Sentimento retrata o olhar relacionado ao ingresso na Educação Infantil, expressando a insegurança, amizade, acolhimento e a saudade que ficarão da pré-escola, bem como do que sentirão falta que deixarão na pré-escola.

Na Categoria Ludicidade os olhares voltam-se à importância do brincar em ambas as etapas escolares.

Ainda, para finalizarmos este capítulo, apontamentos das vozes e olhares que se cruzam nas quatro categorias de todos os sujeitos envolvidos nesse processo da passagem serão realizados, descrevendo o conjunto de práticas, o brincar, as expectativas e sentimentos que vivenciarão na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

É de suma importância destacarmos que as atividades lúdicas, entrevistas e questionários abordaram a temática da pesquisa, a transição. Para tanto, ao tabularmos em

categorias as respostas obtidas notamos que há um elo de ligação em todos os momentos, ou seja, não desagregamos na totalidade o trabalho de pesquisa realizado referente à rotina, expectativa, sentimento e transição para não perder a identidade e foco inicial, as vozes de todos os sujeitos atuantes nessa nova etapa.

3.1 Adentrando na rotina da Educação Infantil: vozes que se cruzam

[...] Como vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar? [...]
[...] Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barro nos pés,
Eu quero aprender o mundo!
(BANDEIRA, 2009, p.16)

Toda instituição de ensino tem uma rotina para que a comunidade escolar possa organizar suas atividades e seu trabalho. A importância de frequentar uma instituição de ensino na Educação Infantil envolve um conjunto de atividades organizadas e construídas em espaços de diferentes linguagens que contribuem para o desenvolvimento de habilidades, autonomia, autoconfiança e construção do conhecimento da criança.

A rotina é uma síntese do projeto pedagógico da instituição de Educação Infantil. [...] Se for um projeto pedagógico que tem na ludicidade um valor central, provavelmente ele irá dedicar um bom tempo para a brincadeira coletiva, para a brincadeira individual, e serão construídos espaços com materiais e equipamentos desafiantes ao brincar. (PROINFANTIL, 2006, Mod.III, Unid.8, p. 23).

Partimos em nossa pesquisa de campo da rotina diária da pré-escola. O contato que tivemos com as crianças no período de observação da rotina foi indireto, com conversas informais somente no horário de intervalos.

Essa rotina é colocada em prática pela professora Alzira da pré-escola de segunda a sexta-feira, conforme organizamos e registramos no quadro abaixo:

Quadro 14- Rotina da Instituição Municipal de Educação Infantil “Vitória Régia”

<p>12h30min às 13h Entrada das crianças</p>	<p>As crianças chegam a partir das 12h30min, entram em sala de aula e posicionam-se na carteira. Brincam com jogos pedagógicos. A professora faz a oração às 13h.</p>
<p>13h às 13h30min Exploração de conceitos básicos</p>	<p>Após a oração, são cantadas músicas, recitadas poesias e, ainda, é realizada a chamada do nome dos alunos através de crachá. É chamado o ajudante de classe do dia e a criança realiza as mudanças no cartaz de calendário (troca o dia do mês, da semana e conserva o mês). Em seguida, a professora ajuda o aluno ajudante do dia, a contar quantos alunos tem na sala de aula e quantos alunos faltaram, após a contagem chegam a conclusão de quantos alunos estão presentes.</p>
<p>13h30min às 14h30min Atividades pedagógicas</p>	<p>Antes de iniciar as atividades pedagógicas, a professora repete com as crianças o alfabeto, enfatizando as vogais para familiarização; porém, não é o objetivo da escola alfabetizar com cinco anos. Em seguida, distribui a apostila, caderno de desenho ou atividade xerocada (dependendo da necessidade do dia). A professora explica a atividade utilizando a lousa, passa o comando ou regra, distribui a cada um o material a ser utilizado (estojo, cola ou tesoura), faz a verificação da realização das atividades e as recolhe.</p>
<p>14h30min às 15h Horário de Intervalo (Recreio)</p>	<p>Após as atividades, as crianças vão até o pátio, lavam as mãos, acomodam-se nos bancos e nas mesas juntamente com outras crianças menores (maternal e jardim I). O lanche é distribuído pelas próprias professoras. Não é permitido levar lancheira. Após terminar o lanche, as crianças sentam em roda com a professora, no pátio, onde cantam várias músicas.</p>
<p>15h às 16h Atividades pedagógicas ou lúdicas.</p>	<p>Após o recreio, voltam para sala de aula e realizam mais atividades na apostila ou caderno. Nesse horário, esporadicamente, a professora leva os alunos para assistir filme ou brincarem na quadra coberta. Na maioria das vezes, as crianças brincam na sala de aula com os jogos que ali estão ou manuseiam os livros infantis.</p>
<p>16h às 17h Saída</p>	<p>A professora distribui a pasta com a tarefa e solicita que organizem seus materiais. No horário da saída, a partir das 16h30, as crianças arrumam seus materiais e esperam os seus pais na sala de aula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

As diferentes atividades que encontramos na rotina na Educação Infantil possuem seus objetivos e finalidades com base na proposta pedagógica a ser realizada. Apesar de serem repetitivas, são executadas com estratégias diferenciadas, respeitando a necessidade individual ou do grupo no contexto escolar.

A rotina é a estrutura, a coluna vertebral do dia-a-dia. Ela está formada pelas práticas educativas recorrentes que são realizadas nos diferentes momentos do dia. Todas as ações intencionais do (a) educador (a) que compõem a jornada das mais banais às mais complexas, fazem parte da rotina (PROINFANTIL, 2006, Mod.III, Unid.8, p. 24).

Após verificarmos a rotina da escola no decorrer dos dias, especificamente uma semana de observação, mencionamos em detalhes alguns procedimentos e recursos didáticos utilizados pela professora que julgamos necessários para maiores esclarecimentos.

Quadro 15– Informações complementares sobre a Chamada de Nome e Material didático (apostila)

CHAMADA DO NOME	APOSTILA
<p>Música para retirada do crachá</p> <p>“O “fulano” roubou pão na casa do João, (bis). Quem eu? Sim você. Eu não! Então quem foi? (fala um nome)”</p> <p>Os crachás são organizados em colunas em cima da mesa e as crianças identificam o seu nome. Após identificar o nome, indica outro colega. O nome é escrito com letra de forma e a primeira letra vermelha.</p>	<p>O material didático é apostilado. As atividades com bastante informação que precisam da ajuda da professora para realizarem a leitura e explicar o que é pedido. As informações e comandos são colocados na lousa escritos com letra de forma maiúscula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Procuramos, a partir de nossa inserção na instituição, nos aproximarmos das crianças por meio de conversas informais durante o horário de intervalo, abordando as atividades que realizam na escola e o que esperam para o próximo ano. Essa aproximação foi fundamental para iniciarmos um contato direto, objetivando nossa proposta de pesquisa e possibilitando o início da coleta de dados com as atividades formais lúdicas propostas na presente pesquisa.

Posteriormente, apresentaremos as vozes da professora e dos pais sobre a rotina desenvolvida com as crianças.

3.1.2 Para que ir à escola?

Ao refletirmos sobre as expectativas que as crianças apresentam em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, consideramos relevante *a priori* ressaltar a importância do ingresso da criança na Educação Infantil.

Nesse sentido, observamos as tensões e as expectativas diante da inserção da criança nessa primeira etapa da educação básica.

O ingresso da criança numa instituição de Educação Infantil é um momento marcado por expectativas e tensões, tanto por parte da criança e de sua família, quanto dos profissionais que as acolhem nas instituições. Nesse sentido, é dever da instituição planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação, tanto da instituição quanto das crianças e seus responsáveis, às novas rotinas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço. (BRASIL, 2009, p.29)

No âmbito da Educação Infantil, a criança necessita da intervenção dos adultos no seu ingresso, acolhimento e receptividade tanto pelos profissionais quanto pela instituição, considerando que é uma fase de adaptação para a família e para a criança que está iniciando uma nova rotina e realidade em seu cotidiano.

Nesse sentido, tratando-se da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não seria diferente.

O acolhimento e a adaptação a novas situações, incentivando a criança a transmitir seus sentimentos, expectativas e anseios no contexto escolar, em que está sendo inserida, são necessários em razão da ruptura de segmento que sofrerá nessa passagem.

Diante dessa visão, a criança nessa faixa etária da transição, para externar seus sentimentos tem como forma de expressão, entre outras, sua linguagem oral.

Destacando a Literatura Infantil, suas contribuições para o desenvolvimento global da criança, em especial, como possibilidade do educando manifestar seus anseios acerca dessa etapa de transição escolar, utilizamos, sobretudo, a contação de história para dialogarmos com as crianças sobre a transição que vivenciarão para o Ensino Fundamental.

O campo de aprendizagens que as crianças podem realizar na Educação Infantil é muito grande. As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades das crianças viverem a infância e aprender a conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, ouvir e recontar histórias lidas, ter iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para problemas e conflitos [...], compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, e formular um sentido de si mesmo. (OLIVEIRA, 2010, p.6).

No que se refere à linguagem oral, é um dos elementos principais para que a criança amplie e construa a aprendizagem significativa, bem como possa expressar seus sentimentos e inserir-se socialmente, tendo contato e participação a diversas práticas e linguagens. Conforme é pontuado no RCNEI (BRASIL, 1998, Vol. 3, p.117):

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

O uso da linguagem oral permite que a criança relate suas vivências em diversas situações do seu cotidiano, expressando suas ideias, opiniões, desejos e sentimentos, interagindo com situações-problema, questionando, refletindo e elaborando respostas.

Quando utilizamos situações em que a fala da criança traduz seus sentimentos ou expressam suas ideias, devemos ficar atentos a movimentos, gestos e ações expressivas para ajudá-la a explicitar aquilo que realmente deseja. Pensando nesse contexto da transição, realizamos uma pesquisa qualitativa envolvendo 16 crianças de pré-escola, com 05 anos de idade, de uma instituição municipal de Educação Infantil, do interior do Estado de São Paulo.

Focamos, neste momento, a Literatura Infantil como possibilidade do educando interagir com a contação de história. Realizamos essa atividade lúdica como prática de leitura, abordando os sentimentos que as crianças manifestam em relação à temática dessa pesquisa.

Segundo Dantas (2002, p.113):

Toda ação da criança é lúdica, no sentido de que exerce por si mesma. [...]. Toda atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme em meio.

O uso da contação de histórias possibilita ao educando a oportunidade de estar em contato, no presente caso, com a Literatura Infantil, proporcionando novos caminhos, formulando respostas para novos questionamentos ou conflitos e expressando seus sentimentos com a visão que tem do mundo e da realidade que o cerca.

Conforme pontua Carvalho (2011), ouvir histórias revela-se como uma experiência agradável e proveitosa para as crianças.

[...] mesmo que, eventualmente, alguma palavra ou frase não seja compreendida pela criança, o importante é que ela seja capaz de seguir o fio da história, que a leitura lhe dê prazer, que a faça pensar, faça sonhar [...]. (CARVALHO, 2011, p. 88)

Recorremos ao uso da Literatura Infantil como possibilidade de a criança ter contato com histórias, valorizando os aspectos mencionados por Carvalho (2011) e, ao mesmo tempo, como forma de, a partir da interação com o personagem central da história, o educando ter a possibilidade de expressar seus sentimentos, anseios e expectativas em relação ao seu processo de escolarização.

A Literatura Infantil, na visão de Coelho (2000), é arte, um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, por meio das palavras. É uma linguagem específica que expressa uma experiência humana, que dificilmente pode ser definida com exatidão.

Para realização do primeiro contato direto¹² com as crianças que participaram da presente pesquisa, recorreremos à conversa informal, destacando alguns pontos que serão relevantes ao iniciar a contação de história. Durante a nossa conversa, questionamos se todas as crianças presentes sabiam o porquê de estarem na escola e a importância de frequentá-la.

Maria foi a primeira a se manifestar:

“Sim, tia. Eu sei: para aprender.”

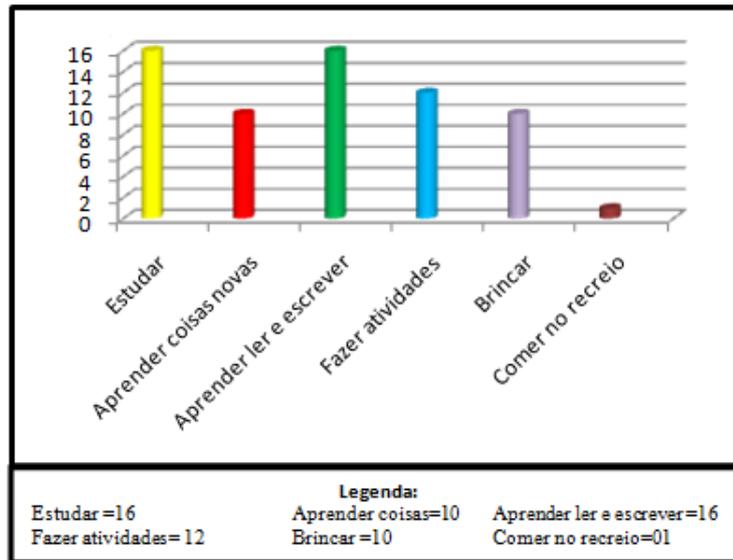
“Eu também sei, tá. Para estudar,” disse João.

“Eu venho para brincar com meus amiguinhos”, respondeu Luiz.

Durante a conversa informal, as crianças manifestaram sua visão em relação a frequentarem uma escola. Apresentamos, na figura 13, as respostas que obtivemos nesse momento que antecedeu a contação de história.

¹² Primeiro contato direto com as crianças por meio da contação de História: BRENIFIER, O. *Por que eu vou para escola?* (Coleção Pequenos filósofos). São Paulo: Panda Books, 2012.

Figura 13-“Por que eu vou para a escola?”



Fonte:Elaborado pela autora, 2015.

Após os dados coletados e tabulados no gráfico acima, as crianças descreveram as ações que realizavam na Educação Infantil e que, em sua visão de mundo sobre o contexto escolar em que estavam inseridas, continuariam realizando no Ensino Fundamental com exceção da aquisição da leitura e escrita por não fazer parte da proposta da rede municipal alfabetizar crianças com cinco anos de idade.

Para a contação da história, conforme exposto, utilizamos o livro de Oscar Brenifier (2012), que aborda a história de um menino chamado Felipe que gosta de realizar muitas perguntas. Chega à escola no seu primeiro dia de aula juntamente com o seu ursinho Zof.

Ao ser recepcionado pela professora, faz a sua primeira pergunta: “Professora, por que eu venho para escola?”

A professora, muito ocupada em recepcionar as outras crianças, diz para Felipe que naquele momento não podia responder.

Felipe adentrou à escola e foi realizando essa mesma pergunta a todos que encontrava (sino, escadaria, amigos, cadeira, lápis, bola, bonecos, garfo, livro, árvore, entre outros).

O que o deixava pensativo era o fato de ter que frequentar um lugar, no caso a escola, sem saber o porquê.

Após toda essa trajetória de Felipe na escola, fazendo a pergunta “Por que eu venho para a escola?” e recebendo diferentes respostas, mas nenhuma que realmente esclarecesse sua dúvida, voltou para a sala de aula, encontrando-se novamente com a professora.

Na saída, a professora disse que ficou pensativa em relação à pergunta de Felipe o dia todo e finalmente respondeu: “- Vamos à escola para aprender a fazer perguntas e procurar respostas” (BRENIFIER, 2012, p.29).

Durante a contação de história, a atenção das crianças em relação à trajetória do personagem principal foi marcante percebendo que houve uma identificação pessoal.

As crianças interagiam no decorrer da contação, principalmente nos momentos em que o personagem ficava “nervoso ou bravo” por não encontrar a resposta para sua indagação. Elas respondiam no lugar das pessoas ou dos objetos citados no livro, abordados pelo personagem em sua trajetória pela escola. Interagindo com a contação as crianças respondiam da seguinte maneira:

“Você tem que ir à escola para aprender”, dizia Luiz como se tivesse falando para o personagem.

“Você vai na escola para fazer trabalhinho”, Maria respondeu espantada.

“Felipe, você não sabe que tem que vir na escola para aprender?”, disse Antônio impaciente.

Observamos que essa interação entre as crianças e o personagem da obra fez com que se colocassem no lugar do personagem, buscando uma resposta para o questionamento central apresentado na história.

Finalizando a contação de história, dialogamos com as crianças sobre o conhecimento que possuíam sobre a necessidade de frequentar a escola e sobre a mudança de segmento que sofreriam.

A contação de história como instrumento lúdico na Literatura Infantil proporcionou às crianças um diálogo sobre seus sentimentos em relação à inserção na própria pré-escola e, sobretudo, à visão que possuíam em relação à transição que vivenciarão, que enfrentarão novas situações e rotinas na instituição de Ensino Fundamental.

Nesse sentido, ao ouvir as vozes das crianças em relação ao sentido da necessidade de frequentarem a escola, as atividades e rotinas que são vivenciadas diariamente, sentimos a necessidade de ouvir as vozes da professora e também dos pais em relação às atividades e rotinas oferecidas e vivenciadas pelas crianças.

Constatamos que, no momento da história, as crianças expressaram sua visão em relação à necessidade de frequentar a escola, em adquirir novos conhecimentos, a consciência

da mudança de segmento, atividades, rotinas que seriam oferecidas no ano seguinte e a convicção da ludicidade estar inserida em sua rotina escolar.

Por outro lado, ao realizarmos nossa entrevista com a professora Alzira, observamos que considerava estar em uma instituição de qualidade, tinha autonomia por parte da direção em executar, planejar a rotina, adaptar as atividades apostiladas distribuídas pelo município. Verificamos que, por ser o primeiro ano da professora na instituição, não estava muito inserida no contexto escolar no que diz respeito à proposta pedagógica e à jornada de trabalho.

Completo em seu relato que, na Educação Infantil, tinha que desenvolver atividades lúdicas em sua rotina, utilizar como estratégias brincadeiras e propiciar um ambiente alfabetizador, porém, sem o compromisso de alfabetizar com cinco anos, pois essa não era a proposta do município.

Em relação ao sistema apostilado, disse que poderia elaborar atividades mais significativas para o aprendizado da criança, porém, não acabava “sobrando” tempo para executá-las por ter que cumprir um cronograma e planejamento bimestral com início e término da apostila.

As vozes dos pais não se calam em relação à rotina que as crianças vivenciam atualmente.

Verificamos que confiavam na instituição de Educação Infantil que seus filhos estavam frequentando durante o ano de 2015, gostavam e concordavam com a proposta pedagógica, bem como a organização e a rotina que era aplicada e sentiam que seus filhos estavam preparados para ingressarem no Ensino Fundamental.

Observamos que a maior expectativa dos pais em relação à rotina estava no ano seguinte, no Ensino Fundamental. Muitos não conheciam a rotina da escola em que matriculariam seus filhos, outros consideraram que encontrariam dificuldade em relação à aquisição da leitura e escrita, adaptação a um espaço físico maior, horários diferentes e mais restritos (exemplo: horário do intervalo), atividades, maior tempo dentro da sala de aula, tarefas de casa e a adaptação com o professor.

Após a coleta de informações reunidas sobre a rotina, procuramos relatar a visão de todos envolvidos no processo de transição, crianças, professores e pais.

Em relação aos pais, apesar das dificuldades que enfrentavam em seu cotidiano relacionadas, por exemplo, à falta de conhecimento acerca da rotina interna vivenciada em uma instituição de ensino, eles tinham consciência da organização das atividades oferecidas na pré-escola e sua importância nesse processo de escolarização e criavam expectativas

referentes à rotina do Ensino Fundamental e sobre a aquisição do conhecimento da leitura e da escrita.

3.2 Expectativas: trajetórias Escolares da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

[...] Há tanto pra conhecer,
 Há tanto pra explorar!
 Basta os olhos abrir,
 E com o ouvido escutar.
 Aprende-se o tempo todo,
 Dentro, fora, pelo avesso,
 Começando pelo fim,
 Terminando no começo! [...]
 (BANDEIRA, 2009, p.16)

Ao adentrarmos o contexto escolar vivenciado pelas crianças da Educação Infantil, procuramos ouvir as histórias de vida trazidas por cada uma até o momento. As histórias de vida a que nos referimos são trajetórias do contexto e experiências escolares que já tiveram a primeira vivência na pré-escola, a mudança de uma instituição para outra, conhecimento de outros contextos escolares, as atividades que esperavam encontrar no ano seguinte (Ensino Fundamental).

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 86).

A partir dos dados coletados nos contatos iniciais, bem como pontuado nos objetivos centrais deste trabalho, investigamos nesse momento as expectativas das crianças que frequentavam a Educação Infantil, a pré-escola, aos cinco anos de idade, em relação à transição para o ano escolar seguinte – Ensino Fundamental. Assim, nas próximas páginas, focaremos o seguinte questionamento: “Quais as expectativas que as crianças da Educação Infantil apresentam no que se refere a essa passagem?”

Nesse momento, recorreremos a um caminho investigativo em buscas mais detalhadas, sobretudo, das expectativas de cada criança, todavia, trazemos também para a nossa discussão a visão da professora e dos pais em relação a essa transição.

Dialogamos nessa etapa da coleta de dados com questões que foram surgindo no decorrer das atividades lúdicas, transformando-se em uma conversa informal, na sala de aula,

entre uma atividade lúdica e outra que estava sendo aplicada; porém, de grande valia com informações relevantes sobre a classe em que estavam no momento da pesquisa.

Durante a nossa conversa, todas as crianças revelaram que tinham consciência de que estavam na pré-escola. Algumas crianças que já haviam completado cinco anos e outras completariam ainda no ano letivo de 2015.

Enfatizaram, durante a coleta de dados, a aquisição de novas aprendizagens que adquiririam ao ingressarem no Ensino Fundamental, como a leitura e a escrita.

“Lá na escola do 1º ano eu vou aprender escrever, igual quando a tia coloca as letrinhas na lousa aqui”, afirma Jamil.

“Ah, mais eu também vou escrever e ler lá na outra escola igual o meu irmão”, disse Maria.

Perguntamos então: “Mas como a professora coloca a ‘letrinha’ na lousa?”

“A gente pede como escreve e ela coloca e a gente copia”, respondeu novamente Jamil.

Percebemos, também, a convicção de que poderão brincar no Ensino Fundamental.

“Lá na outra escola, eu vou brincar porque ela é grandona,” afirma João.

“Na hora do lanche eu vou brincar.” disse Luiz.

“Só na hora do lanche eu vou brincar porque tem que fazer tarefa lá,” completa Ana.

Ao apresentarmos para as crianças a seguinte indagação “ Em que classe vocês estão?”

“Jardim II”, responderam em coro.

Perguntamos, então: “Quantos anos vocês têm?”

“Eu tenho 4,” disse João.

“Eu tenho 5,” expressa Luiz

“Eu também tenho 4,” completa Maria

“Eu já tenho 5,” falou Antônio.

“E vocês, quando chegaram à escola como eram?”, indagamos.

“Pequeninho,” afirmou Luiz

Então perguntamos: “E agora? Como vocês estão?”

“Grandão,” completa Luiz.

As crianças eram conscientes de que a instituição de Educação Infantil oferecia somente vagas até os cinco anos e depois precisariam procurar outra escola, de Ensino Fundamental, para continuarem seus estudos.

Várias crianças, em suas conversas, explicaram que iriam para o Ensino Fundamental porque estavam crescendo e necessitavam de outros conhecimentos, portanto precisavam procurar outra escola para continuarem seus estudos.

Continuamos questionando as crianças informalmente: “O ano que vem, vocês continuarão estudando nessa escola?” Em coro, as crianças responderam:

“Não.”

A partir daí, continuamos nosso questionamento: “Por quê?”

“Eu vou pra outra escola.” falou Antônio.

“Mas por que vocês vão mudar de escola?,” indagamos.

“Porque vai acabar a aula nessa escola,” disse Luiz.

“Só em outra,” completou Ana. Então, insistimos na reflexão: “Por que somente em outra e não mais aqui nessa escola?”

“Só vai ter aula pra criancinha,” disse Joana.

“Porque a gente já estudou aqui, agora nós vamos para a escola do 1º ano,” completou Joana.

Ao abordarmos o conhecimento referente à escola em que estudariam no próximo ano e o porquê da escolha, a justificativa foi por terem algum parente próximo (irmão e primo) estudando nessa instituição escolar.

Na etapa seguinte da Educação Básica, mediante as suas expectativas, esperam encontrar uma escola maior, com cantina, quadra de futebol e muitas brincadeiras diferentes.

O diálogo abaixo retrata algumas ideias que as crianças demonstraram ter em relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental:

“Aqui nessa escola tem o primeiro ano?,” perguntamos.

“Não.” (Todas as crianças)

“Mas será que a escola do 1º ano tem tudo que tem nessa escola?”, indagamos.

“Não.” (Todas as crianças)

“O que vocês acham que terá nessa escola do 1º ano?”, questionamos.

“Eu já fui na escola da minha irmã,” relatou João.

“Eu acho que vai ter um monte de coisa,” complementou Maria.

“Vai ter cantina, vai ter futebol, futsal, um monte de brincadeira,” declarou Luiz.

“O que o “João” acha que terá lá na escola que você vai estudar?”, questionamos.

“Vai ter amiguinho, professora, vai ter que trazer lanche,” afirmou João.

“Não é não,” contestou Maria.

“Por que Maria, “não é não” os amiguinhos ou o lanche?”, dissemos.

“O lanche porque minha amiga não leva lanche e ganha na escola,” justificou Maria.

“É verdade, sim, minha irmã traz,” afirmou João.

Após o diálogo com as crianças, iniciamos a atividade proposta referente à realização e à confecção de um cartaz com as seguintes indagações: “Você já estudou em outra escola?”, “Você já conheceu uma escola de Ensino Fundamental?” e “Em 2016, você irá para o Ensino Fundamental, você sentirá falta dessa escola?”

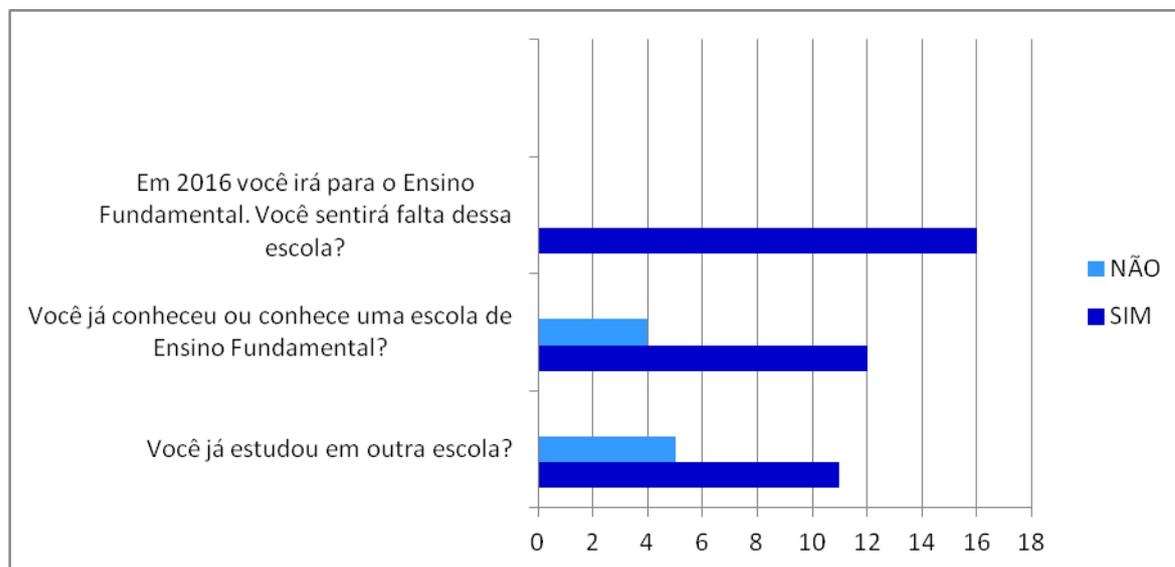
Por não serem alfabetizadas, as crianças somente verbalizavam o alfabeto e copiavam algumas letras, porém, sem agregar significados. Antes de solicitarmos as respostas e confeccionarmos o cartaz, associamos as respostas positivas (sim) com uma ficha azul-claro e as respostas negativas (não) com uma ficha amarela.

Cada criança foi solicitada a dar a sua resposta. De acordo com a sua vivência, a criança pegou a cor determinada e colou no cartaz.

No final de cada indagação, iniciou-se uma contagem numérica coletiva para observação de quantas respostas positivas e negativas havia naquele momento.

Para verificação dos resultados apresentaremos, na figura 14, os números obtidos:

Figura 14 - Vivência em relação às escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Observamos na figura acima que, das 16 crianças participantes dessa atividade, 11 frequentaram outra escola de Educação Infantil, 12 conheciam ou tiveram o primeiro contato com uma escola de Ensino Fundamental e todas as crianças manifestaram seu sentimento positivo em relação ao “sentir saudades” da Educação Infantil.

O conhecimento e vivência que trazem consigo em relação ao Ensino Fundamental tem a influência de pessoas mais velhas que já frequentam esse segmento (irmãos, primos e colegas).

Em continuidade à coleta de dados, utilizamos o desenho como forma de expressão para que as crianças pudessem descrever toda sua expectativa em relação a essa passagem.

Segundo Gobbi (2009, p.71), “[...] O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados. [...]”

Na visão de Sarmiento (2011, p.55), “[...] “interpretar os desenhos das crianças é descobrir um mundo misterioso, que é um espaço simbólico continuamente rejuvenescido pela inventividade criativa da criança. [...]”

Ainda para o autor, “[...] o desenho das crianças capta [...] uma parte da vida que não é visionável a partir de nenhum outro ponto de vista [...]” (SARMENTO, 2011, p.55).

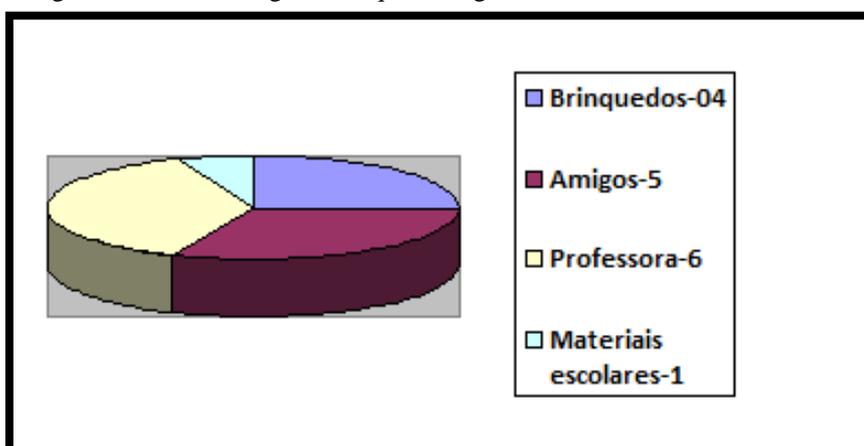
Para realização da atividade lúdica, as crianças receberam uma folha com o seguinte tema: “O que você gostaria de encontrar no 1º ano do Ensino Fundamental?”.

Em seguida, individualmente, cada criança verbalizou à pesquisadora o que desenhou, e os registros foram realizados no próprio desenho. Após a transcrição, montamos um painel com todos os desenhos. As crianças, diante do painel finalizado, tiveram uma visão geral das expectativas de todos que participaram dessa atividade.

Observamos na devolutiva do desenho que as crianças esperam encontrar no 1º ano do Ensino Fundamental: a professora, brinquedos, amigos, materiais escolares (tinta, lápis e borracha).

Para visualizarmos os resultados dessa atividade, as respostas obtidas pelas crianças são apresentadas na figura 15:

Figura 15 - Resultado geral - O que você gostaria de encontrar no 1º ano do Ensino Fundamental?



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Registramos alguns desenhos e falas relevantes das crianças sobre os dados relatados e obtidos em nossa observação.

“Pedro, o que você gostaria de encontrar no 1º ano do Ensino Fundamental?”, perguntamos.

“Eu quero muito brinquedo pra gente brincar lá,” declarou.

“Antônio, e você o que gostaria?”, indagamos.

Pedro.

“Eu quero a professora porque vou sentir muita saudade dela,” mencionou Antônio.

“E você Rui?”, questionamos.

“Eu quero encontrar a minha,” disse Rui.

“Arma... por quê?”, indagamos.

“Não tia, arminha de biquêdo pa gente bincar na hora do lanche. Eu tenho que leva lanche lá, sabia?”, complementou Rui.

Figura 16 - Desenhos - O que você gostaria de encontrar no 1º ano do Ensino Fundamental?



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Na temática abordada nesse momento, a expectativa da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a professora Alzira relatou na entrevista que os pais apresentavam algumas expectativas sobre o ano seguinte, 1º ano do Ensino Fundamental, em relação ao escrever e ler, reclamavam da tarefa diária e reforçavam que as crianças deveriam brincar mais na pré-escola. Também mencionaram que no 1º ano seria tudo muito “puxado”, com mais atividades, tarefas e pouco tempo para brincar.

Em relação à expectativa da professora quanto à proposta pedagógica que estava sendo realizada na Educação Infantil, considerou um trabalho de qualidade, visto que os alunos escreviam o nome completo e reconheciam o alfabeto. Completou que muitas crianças chegavam ao 1º ano sem saber escrever o nome e sem conhecer o alfabeto por somente brincarem na Educação Infantil, sofrendo um “choque”.

Questionamos: “O brincar na proposta pedagógica da Educação Infantil não deveria estar atrelado os conteúdos programáticos?”

Notamos ainda que a criança de cinco anos, ao se destacar na leitura e na escrita, é considerada “excelente” por estar acima da meta, ou seja, da proposta referente àquela faixa etária no sistema municipal de ensino pesquisado.

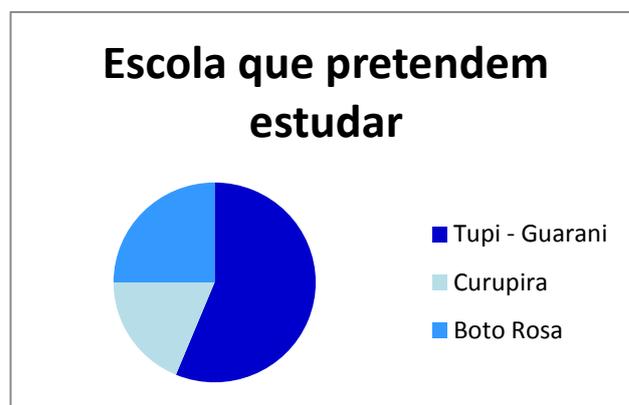
Ao verificarmos que as expectativas expostas pela professora Alzira estavam diretamente relacionadas aos pais, decidimos conhecer um pouco mais sobre a estrutura familiar das crianças envolvidas nesse processo.

Figura 17 - Número de filhos.



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Figura 18 - Escolas em que pretendem estudar.



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Ao verificarmos os gráficos notamos que a maioria das famílias possuía filhos únicos e, em relação à escolha das instituições, preferiam as mais próximas de seu bairro (Tupi-Guarani e Curupira)¹³ e, por terem referências sobre qualidade do ensino no caso da instituição Boto Rosa¹⁴, a preferência foi por conhecer alguém que já estudava lá.

Destacamos também as expectativas dos pais em relação à fase de transição.

Em nosso questionário direcionado aos pais, indagamos quais as expectativas relacionadas ao 1º dia de aula, à receptividade por parte da instituição e do professor.

Destacamos aqui as expectativas apresentadas pelos pais em relação à receptividade, principalmente pela professora: “que seja acolhedora, atenciosa e que esteja preparada para ensinar seus(suas) filhos(as)”.

¹³ Tupi-Guarani e Curupira: nomes fictícios utilizados para identificar as Instituições de Ensino de Ensino Fundamental próximas a instituição de Educação Infantil pesquisada atualmente.

¹⁴ Boto Rosa: nome fictício utilizado para identificar a Instituição de Ensino Fundamental citada na pesquisa por terem com referencial algum conhecido matriculado nessa instituição. Não se localiza próximo ao bairro da instituição de Educação Infantil.

No que diz respeito à instituição, esperavam ser recebidos com educação, atenção, que se sentissem “à vontade”, que oferecesse segurança e que estivesse preparada para oferecer um ensino de qualidade.

As expectativas das crianças, professora e pais em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, estiveram presentes em todas manifestações de sentimento expressos nas atividades propostas até aqui.

3.3 Sentimentos: “Ou isto ou aquilo” – Educação Infantil

[...] Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares! [...]
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo ...
e vivo escolhendo o dia inteiro! [...]
(MEIRELES, 2014, p. 63).

A inserção na Educação Infantil estabelece na criança o contato de reconhecimento com o outro, seja ele adulto ou criança, amplia seus laços afetivos, constata diferenças entre pessoas, valores, origens socioculturais, hábitos, costumes, propicia confronto com diversas situações, privilegiando a construção da sua identidade.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, vol. II), a construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.

Nesse contexto, a socialização da criança e o trabalho educativo realizado na Educação Infantil propiciam condições para que a criança possa se conhecer, se descobrir e expressar seus sentimentos, valores, ideias e costumes, tendo uma visão da diversidade cultural em que está inserida no contexto social em que vive.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes (BRASIL, RCNEI, 1998, Vol II, p.13).

Nesse sentido, as expressões de sentimentos de crianças na faixa etária de 5 anos são repletas de conflitos, fantasias ou realidade dependendo da maneira como realizam a leitura do mundo a sua volta, por estarem construindo a sua identidade e conceitos de determinadas situações no contexto escolar. Os sentimentos da professora e dos pais não podem ser descartados por estarem diretamente ligados a esse processo.

Os dados nos revelaram, conforme já apontamentos, que as crianças têm conhecimentos sobre a nova etapa do ensino que vivenciarão e, também, expressam seus anseios de quando ingressaram, no início do ano letivo, na turma de cinco anos de idade da pré-escola (Educação Infantil) e em relação a etapa seguinte que cursarão (Ensino Fundamental).

As crianças, ao retratarem espontaneamente a inserção na pré-escola, aos cinco anos de idade, demonstraram sentimentos em relação a amizade (amigos que já conheciam), acolhimento (recepção pelos novos amigos e professora), insegurança (o choro por não quererem ficar na escola) e medo de permanecerem em um lugar que não conheciam.

No momento em que as crianças expressaram seus sentimentos em relação ao ingresso na turma atual de pré-escola que estão inseridas, realizamos o seguinte questionamento: “Quando vocês vieram no primeiro dia de aula, já conheciam os amigos que iriam encontrar aqui na escola?”

“Eu não”, afirmou João.

“E você Antônio, o que sentiu quando chegou aqui na classe e não conhecia ninguém?”

Antônio ficou pensativo e em silêncio.

Em razão do silêncio de Antônio, Maria resolveu contar o que aconteceu com o seu colega no primeiro dia na instituição.

“Quando foi o primeiro dia dele, começou a chorar e não queria entrar aqui na classe”, disse Maria

Antônio, em seguida, disse:

“Ah, mais depois eu acostumei. Acostumei com a tia, com os trabalhinhos e com os amigos”, um pouco envergonhado respondeu Antônio.

As crianças envolvidas na pesquisa já frequentavam a Educação Infantil em anos letivos anteriores e, conforme observamos pelo diálogo acima, ao ingressarem em uma nova turma, sentiram receio, ou seja, apesar de estarem habituadas com a Educação Infantil, situações novas geram inseguranças (por exemplo: mudança de turma, professora e rotina).

Após o relato espontâneo, realizamos em nossa coleta de dados a atividade lúdica intitulada “Dinâmica do Barquinho”, para que as crianças possam expressar seus sentimentos, de maneira lúdica, em relação ao que gostam na Educação Infantil e o que gostariam que permanecesse no Ensino Fundamental.

Iniciando a atividade, perguntamos se todos os alunos conheciam um barco (por figuras, fotos, televisão e outros) e indagamos o que o barco costuma levar. As crianças responderam pessoas, índios e piratas. Em seguida, a proposta da atividade foi apresentada pela pesquisadora:

“Sabe o que vamos colocar nesse barquinho?”, indagamos.

“Irei colocar em cima da mesa várias figurinhas de ações que realizamos na escola, como pintar, brincar, escutar história, são vários tipos de com atividades que realizamos diariamente.”, afirmamos.

“Vocês pegarão o desenho do que sentirão mais saudade nessa escola e vão colocar dentro do barquinho”, completamos.

“Para quê?”, pergunta Anita.

“Para vocês levarem junto com o barquinho com vocês. Então é o que vocês vão sentir saudade que vamos colocar no barquinho”, respondemos.

“Eu vou sentir saudade da professora.”, disse Anita.

“Se não tiver o desenho da professora, vocês podem desenhar a professora”, afirmamos.

“Eu também vou sentir muita saudade da professora”, completa Antônio com bastante intensidade na palavra “muita”.

“Você também, Antônio, sentirá falta da professora, que bom!”, indagamos.

Figura 19- Navegando com a saudade.



Fonte: Registrado pela autora, 2015.

Durante a atividade as crianças expressaram seus sentimentos em relação à saudade, ou seja, o que gostariam de levar para o Ensino Fundamental. Os sentimentos que foram relevantes pela maioria das crianças são: o brincar, ouvir histórias, fazer desenhos e pintar.

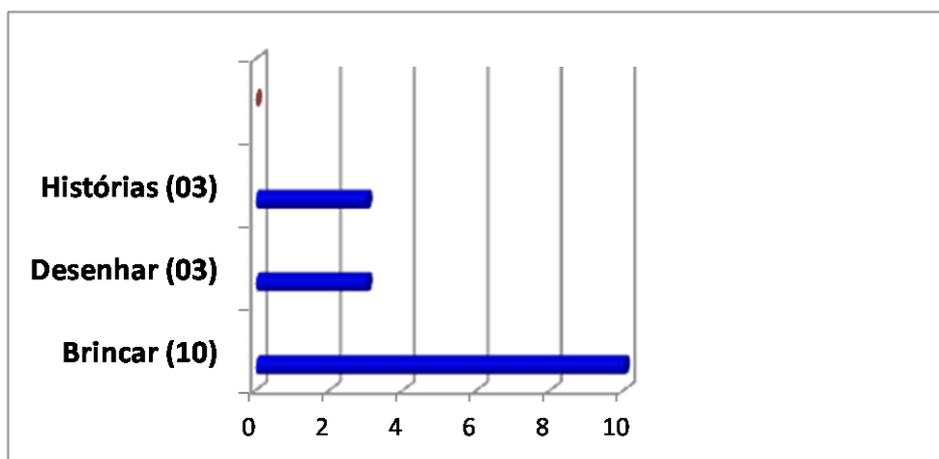
Conforme verificamos anteriormente, fica evidente o desejo de permanecerem com a professora Alzira da Educação Infantil no ano seguinte:

“Do que vocês sentirão saudade?”, questionamos.

“Da escola e da tia.” (Antônio)

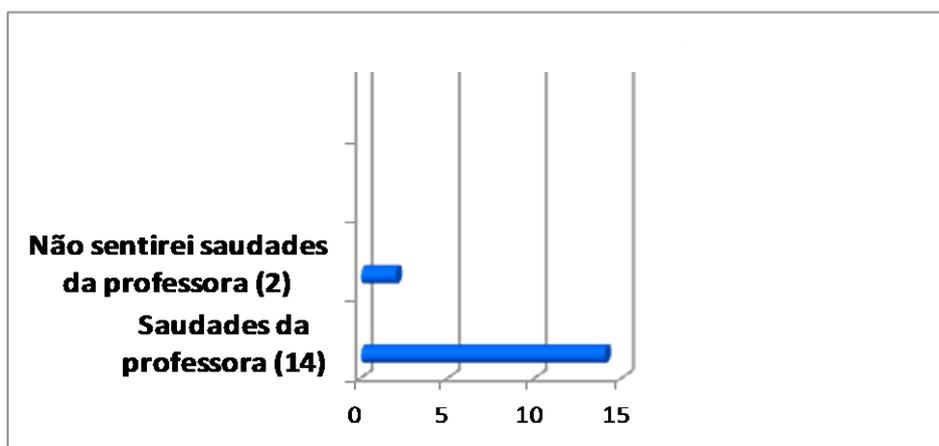
Notamos, nessa atividade, que as crianças expressaram com convicção seus sentimentos em relação à professora, porém, destacamos o aluno Antônio que, ao falar sobre saudade da professora, chegava a fazer menção de choro e repetia por várias vezes seu sentimento. Percebemos que esse sentimento era muito presente em várias situações, conforme apontamos no decorrer do trabalho.

Figura 20- Dinâmica do barquinho – Sentimentos da rotina.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015 .

Figura 21- Dinâmica do barquinho – Sentimento da professora.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015 .

As crianças, como protagonistas dessa atividade de pesquisa ou em diferentes contextos sociais, expressam por meio da fala, da escrita ou do desenho, seus sentimentos sobre as questões que lhe são impostas pela vida.

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias (KRAMER, 2007, p.16).

Segundo Kramer (2007, p. 16): “Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade. [...]”

No prosseguimento de nossas reflexões, a criança nessa faixa etária de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental exprime de maneiras diversificadas seus sentimentos em relação ao seu conhecimento e leitura do mundo.

Para Paulo Freire (1998), a leitura do mundo retomada da infância busca compreender o ato de ler o mundo particular que move a criança, o contato que tem com as experiências vividas, o mundo que a cerca no momento em que ainda não lê as palavras. É o criar e recriar, o contato com as primeiras atividades perceptivas como o mundo das primeiras leituras.

Para o autor, é o ato de ler de um mundo particular permitindo repetir, recriar, reviver no contexto que escreve a experiência vivida no momento de sua infância. Nesse momento ainda não se lê a palavra e sim busca a experiência e a compreensão do mundo imediato, a leitura e a decifração da palavra que flui naturalmente da leitura que se faz do mundo particular.

Diante dessa visão que a criança tem em busca de novas experiências, continuamos nossa coleta de dados utilizando o desenho como maneira de expressão dos sentimentos.

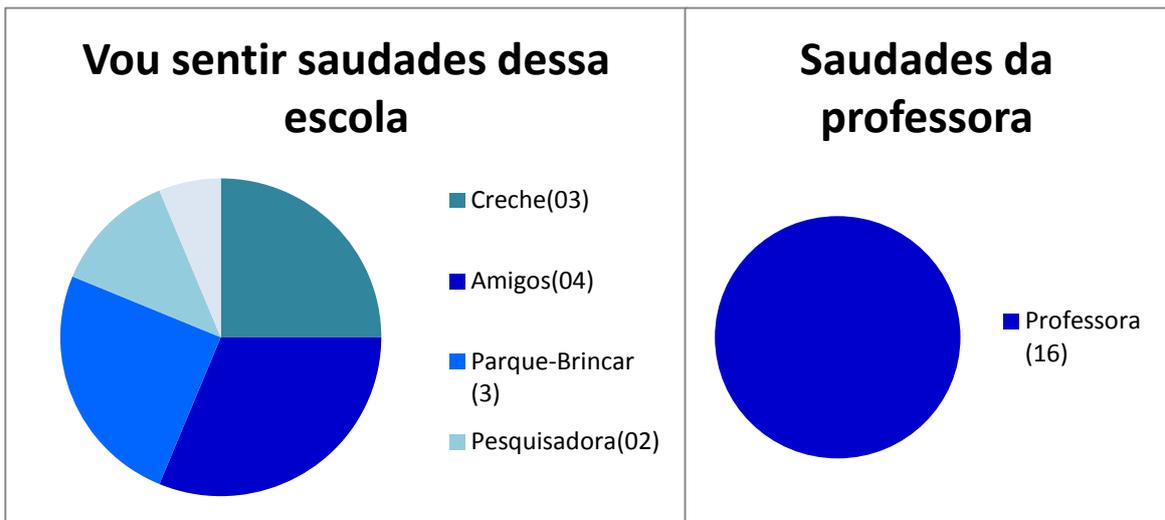
Abordamos o tema saudade relacionado ao contexto em que as crianças estavam inseridas, ou seja, deixar no final do ano letivo a pré-escola, na Educação Infantil, e ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental em outra escola, período de transição, objeto principal desta pesquisa.

Ao conversarmos com as crianças, percebemos que muitas continuariam juntas, estudariam na mesma escola, outras ainda não sabiam em que escola estudariam e poucas crianças não se manifestaram. O elo afetivo que possuíam com a professora, conforme verificamos, era forte por mencionarem diversas vezes o desejo de encontrá-la nessa nova etapa de vossas vidas.

Após a conversa e expressão oral de seus sentimentos em relação à transição, as crianças receberam uma folha em branco para desenharem o seguinte tema: “Do que vou sentir saudades dessa escola”?

Observamos que as dezesseis crianças participantes dessa atividade expressaram-se da seguinte maneira:

Figura 22 - “Do que vou sentir saudades dessa escola?”



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Para finalizarmos a atividade, chamamos individualmente cada criança para relatar e descrever o seu desenho.

“O que você desenhou que sentirá saudades no 1º ano do Ensino Fundamental”, perguntamos.

“Da escola e da tia”, afirmou Antônio.

“E você, o que desenhou que sentirá saudade?”, indagamos Lúcia.

“Do parquinho... do parquinho,” disse Lúcia.

“O que você desenhou que vai ficar com saudade?”, perguntamos.

“O parquinho, eu e a tia”, disse Paula.

“O que você desenhou?”, questionamos.

“A professora.” falou Ana.

“E você, o que desenhou?”, perguntamos.

“O parquinho e a tia.” afirmou Rui.

As respostas das crianças revelam-nos o sentimento que têm em relação a ações que praticam na pré-escola, tais como a interação com a professora, o parque, os amigos e as atividades. Mais uma vez, percebemos em especial, o que mais os incomoda é ter que deixar a professora nessa escola.

Registramos a seguir alguns desenhos realizados pelas crianças durante essa atividade.

Figura 23 – O desenho -O que vou sentir saudades dessa escola?



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Para finalizar as atividades nesse momento, buscamos com as crianças uma reflexão sobre o desejo de ingressarem no Ensino Fundamental ou permanecerem na Educação Infantil.

Diante da atividade proposta, sentamos em círculo e lançamos a seguinte indagação: “Se pudesse escolher entre ficar mais um ano na Educação Infantil ou ir para o 1º ano do Ensino Fundamental, o que você escolheria? Por quê?”

Registramos algumas respostas das crianças:

“Mudar de escola, porque vou brincar bastante e vai ser legal”, disse Susi.

“E o Antônio?”, perguntamos.

“Eu quero ficar na creche porque eu vou sentir MMMUUUUITA saudade da tia”, disse Antônio.

“Eu quero ir na “Tupi-Guarani”, afirmou Mário.

“Por que você quer ir para a Tupi-Guarani?”, perguntamos.

“Porque eu vou estudar com o meu pimo”, justificou Mário.

“E o César?”, indagamos.

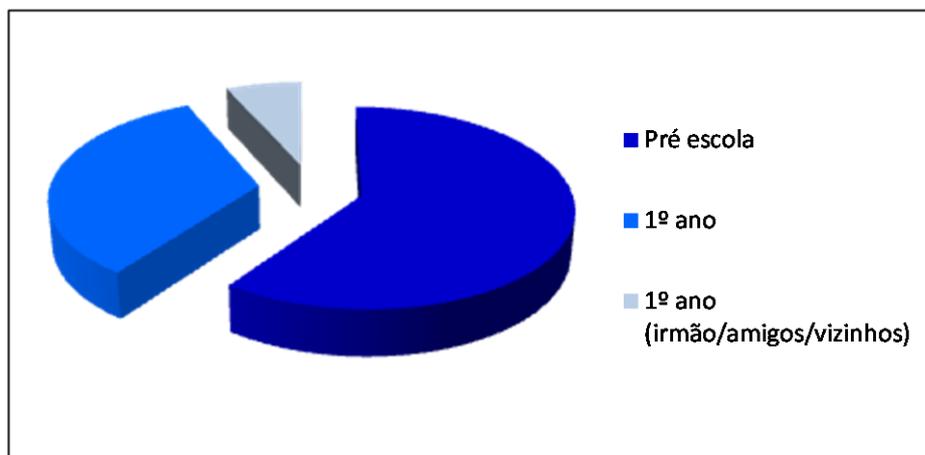
“Eu quero ficar no “Vitória- Régia” porque eu quero ir lá que meu irmão estuda lá”, falou César.

“Ele estuda lá no meu irmão”, completou César.

“E o Joel, onde você gostaria de ficar aqui no Jardim II ou no 1º ano?”, perguntamos.

“Eu quero ir numa escola que meu irmão estuda eu não sei que escola é”, justificou Joel.

Figura 25 - “Se pudesse escolher em ficar mais um ano na Educação Infantil ou ir para o 1º ano do Ensino fundamental, o que você escolheria? Por quê?”



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Diante das respostas das crianças, observamos que cinco crianças queriam realizar essa passagem e esperavam que na escola do Ensino Fundamental fosse divertido e tivesse brincadeiras; 09 (nove) crianças disseram preferir ficar na Educação Infantil, em especial,

com a professora e apenas 1 (uma) queria realizar a passagem porque estaria com pessoas próximas e conhecidas (irmãos, primos e amigos).

Como apontamos, os resultados obtidos pelas crianças, expressando seus sentimentos são evidentes, destacando o desejo de encontrarem os amigos e conquistarem novas amizades, continuarem brincando e reencontrarem a professora.

Ao ouvir a professora, verificamos que o seu desejo perante essa transição era o ingresso das crianças bem preparadas segundo as metas destinadas à faixa etária e o contentamento em saber que todas as crianças sentiriam sua falta e gostariam de encontrá-la no 1º ano.

No caso dos pais, notamos que o sentimento evidente nos questionários era a preocupação das crianças em adquirirem muita responsabilidade (rotina/atividades/tempo menor para brincar). São muito “pequenos” ainda para tal. Sentimento de “dó” por precisarem adquirir novas responsabilidades com tão pouca idade.

Nesse momento, os sentimentos das crianças, professora e pais foram de grande valia em busca da visão que expressavam em relação ao contexto em que estavam inseridos, a transição de segmentos para o ano posterior.

3.4 Ludicidade: o brincar presente na Educação Infantil

[...] por isso vou lhes lembrar:
Pra que ver por cima do muro,
Se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
Se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
Se é mais gostoso sonhar? [...]
(BANDEIRA, 2009, p.9)

Ao adentrarmos o universo infantil, nos deparamos com um mundo de vivências repleto de sentimentos, ideias, e interações com diferentes ambientes e pessoas. Brincam, choram, riem, verbalizam narrativas, expressam sua maneira de sentir, pensar e agir sobre o contexto em que estão inseridas.

Caminham passo por passo, assim como a infância, evoluindo gradativamente, respeitando seus limites e tempo de desenvolvimento tanto cognitivo quanto físico, iniciam a construção da sua própria história de vida.

Percebemos seus anseios em relação ao mudar de uma escola para outra, o desejo de encontrarem a professora que atualmente leciona na pré-escola, o brincar, tão presente nessa

faixa etária, bem como aprender a ler e escrever, fazer novos amigos e conhecer o universo do Ensino Fundamental.

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidado e atenção; seriedade e riso.[...] Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.[...] Nos dois temos grandes desafios: o 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, 2007, p. 20).

O caminho que percorremos, nos permitiu conhecer sobre as atividades rotineiras, as expectativas e os sentimentos apresentados pelas crianças, professora e pais em relação ao atual contexto escolar inseridos.

Um fato bastante relevante presente em todos as atividades lúdicas, entrevistas e questionários realizados no decorrer de nossa coleta de dados é a ludicidade.

O brincar para as crianças, professora e pais é esperado com convicção, nas atividades e práticas que serão realizadas no Ensino Fundamental. Garantido pelo aparato legal vigente, DCNEB (2013), o brincar é considerado uma atividade de suma importância, oportunizando a construção de conhecimentos, interagindo com diferentes contextos sociais e culturais, aproximando-se da realidade vivenciada de maneira independente e autônoma. Interagindo com o outro, a criança torna-se reflexiva e autoconfiante diante das situações que lhe são proporcionadas.

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor. (BRASIL, 2007, p. 41)

Vale ressaltar que a ludicidade é uma atividade permanente que deve estar presente na rotina escolar das crianças. Ao brincar, as crianças expressam seus sentimentos, sinais, gestos significativos, criam e recriam acontecimentos que estão ao seu redor, transformando conhecimentos que já adquiriram em conceitos novos. Para que isso ocorra, é preciso que a criança tenha independência e autonomia para escolher os papéis que atuarão durante a brincadeira.

Diante desse fato, após ouvir todos envolvidos no processo de transição, evidenciamos que o brincar estava presente nas vozes das crianças, professora e pais.

Segundo RCNEI (1998, p.28):

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Por meio dos dados obtidos, notamos que o brincar, a ludicidade estão pouco inseridos nas concepções e práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil. A coleta de dados realizada confirma esse fato.

Refletindo sobre as crianças, observamos que esperam encontrar no Ensino Fundamental o brincar presente no seu dia a dia, assim como o professor necessita de autonomia em suas práticas diárias em desenvolver suas atividades engajadas à ludicidade, por se tratar de um sistema apostilado e os pais, por sua vez, acreditam que as crianças precisam de momentos maiores lúdicos por possuírem pouca idade.

Analisar a trajetória das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos permite ir além do conjunto de concepções e práticas pedagógicas garantidas por lei, visto que nos propicia observar as condições ofertadas para que a construção do conhecimento e desenvolvimento global seja significativo e realizado com qualidade por todos os indivíduos envolvidos nesse processo de escolarização.

3.5 Transição: o olhar da criança, professora e pais no contexto escolar da passagem dos segmentos

Afinal, quem é que eu sou?
 Ou eu sou muito pequeno,
 ou sou grande até demais!
 Ora, tenham paciência!
 Deixem-me crescer em paz!
 (BANDEIRA, 2009, p.11)

A criança que cursou a Educação Infantil, ao ingressar no Ensino Fundamental, enfrenta um grande desafio: a perspectiva de continuidade do processo educativo.

Consolidando esse momento de transição, estudos de Kramer (2011), Oliveira (2008) e Sommerhalder (2013) comprovam que a criança deve ser atendida no contexto escolar de acordo com as suas necessidades, aprender e brincar, bem como proporcionar-lhes um

ambiente escolar com maior mobilidade, recuperando o caráter lúdico da aprendizagem, tornando as aulas mais motivadoras e significativas sem ignorar seu conhecimento prévio.

[...] Nos dois, temos grandes desafios: 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. [...]

[...] requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (BRASIL, 2007, p. 20).

Por esse motivo, voltamos ao foco da investigação em compreender a visão que as crianças, professora e pais que estão na Educação Infantil têm em relação ao processo de transição para o Ensino Fundamental, refletindo sobre suas vivências relacionadas à rotina, aos sentimentos, às expectativas e à ludicidade apresentados na coleta de dados organizadas em categoria.

No que diz respeito às verificações realizadas, embasadas em documentos oficiais e pesquisas acadêmicas acerca da presente temática, observamos que a transição gera expectativas e anseios em todos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A criança, nesse cenário, reporta suas expectativas e preocupações para a nova etapa escolar e a professora que ali atua necessita de domínio e formação continuada para garantir um ingresso de qualidade e os pais necessitam do acolhimento e receptividade da instituição para auxiliar seus filhos nessa nova fase.

Refletimos acerca da seguinte indagação: “Quais as interpretações realizadas pelas crianças, professora e pais no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?”

Analisando o relato das crianças, notamos que elas tinham consciência da transição que vivenciarão no ano seguinte. Em suas respostas, expressaram a necessidade de adquirir novos conhecimentos, em especial, a aquisição da leitura e escrita. Sabiam que seriam inseridas na nova rotina com atividades diferentes, conviveriam com outras crianças que fariam amigos e que mudariam de escola. Demonstraram ainda que já conheciam o espaço físico da instituição em que iriam estudar por motivos diversos (visita à instituição ou parentes e amigos que já estudavam na mesma).

Ressaltamos que, apesar de terem esse conhecimento, expressaram em todos os momentos o desejo da ludicidade presente em suas atividades escolares.

Em relação à transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, notamos que não há nenhum trabalho específico realizado na Educação Infantil para preparar crianças, professores e pais para essa passagem.

Segundo o relato da professora, durante a entrevista, adquirimos algumas informações relevantes referentes ao trabalho pedagógico, orientações dos pais e o conhecimento da Lei do Ensino Fundamental de 9 anos.

O trabalho pedagógico era realizado com base na proposta da Educação Infantil, sem considerar as possibilidades que encontrariam no que diz respeito ao conteúdo pedagógico do próximo ano, ficando a critério do professor ter essa visão ou não, sem exigência da diretora da escola.

Os pais eram orientados na reunião final quanto à proximidade das escolas de Ensino Fundamental para que pudessem matricular seus filhos.

O conhecimento da professora em relação à Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos foi adquirido no período de estágio da graduação.

No momento da pesquisa, a professora acreditava que estava preparando adequadamente as crianças para esse processo por saberem escrever o nome, conhecer o alfabeto e contar numericamente. Como já nos referimos nessa pesquisa, a proposta municipal pesquisada para a Educação Infantil não era alfabetizá-los aos cinco anos.

Acrescentou que, um tempo maior para brincadeiras, autonomia em desenvolver atividades complementares, número menor de crianças em sala de aula e o contato com o professor do Ensino Fundamental para trocar informações e conhecimento da proposta desse segmento para ano seguinte, eram atividades que deveriam ser organizadas e oferecidas pelo município.

Segundo Kramer (BRASIL, 2007), o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é essencial para assegurar o trabalho pedagógico levando em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural garantindo que suas necessidades sejam atendidas mediante um trabalho planejado acompanhado por ambos profissionais que saibam lidar com a criança dentro da escola.

Em contrapartida, os pais envolvidos nesse processo não possuíam conhecimento da Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos, tinham consciência de que as crianças necessitavam ser transferidas da pré-escola, por oferecerem vagas para faixa etária de zero a cinco anos, a uma instituição de Ensino Fundamental. A escolha da instituição de ensino foi realizada por meio de indicação dos amigos, parentes e conhecidos ou por estar localizada próxima ao seu bairro ou ambiente de trabalho.

Com relação à proposta pedagógica do Ensino Fundamental, os pais não tinham conhecimento. O conhecimento que possuíam era pelo contato com materiais de irmãos, parentes ou vizinhos que já frequentavam a instituição. Quanto ao espaço físico da instituição

em questão, tinham a percepção de que a estrutura era maior e, em relação à organização da rotina diária (horário de entrada, atividades pedagógicas, recreio e saída), era diferente, visto que acreditavam ser mais rigorosa, por envolver o processo de alfabetização. Completaram ainda que as brincadeiras seriam secundárias e a convivência com crianças da mesma idade e mais velhas (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) estariam presentes em algumas atividades rotineiras da instituição.

Segundo Nascimento (BRASIL, 2007, p.28), “refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola, é também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados. [...]”

Para tanto, verificamos que as instituições tanto de Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental e profissionais necessitam estar preparadas para criar espaços de trocas de aprendizagem significativas, para que a criança possa viver a experiência de um ensino de qualidade em descobertas no contexto em que está inserida.

A partir das discussões no decorrer deste capítulo, recorreremos aos estudos de Kramer (2006, p. 881), ao apontar que: “A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.”

O diálogo que procuramos encontrar da Educação Infantil com o Ensino Fundamental no momento da transição, é o mesmo esperado por todos os envolvidos nesse processo e participantes da pesquisa, que relatam por meio de suas vozes a expectativa do acolhimento, da ludicidade em seu cotidiano e a articulação de conhecimentos e aprendizagem.

4. O INGRESSO AO ENSINO FUNDAMENTAL: NOVA ETAPA, NOVO CAMINHO

[...] Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
Qual é o melhor: se é isso ou aquilo.
(MEIRELES, 2012, p. 63)

Nos fragmentos de Cecília Meireles (2012) refletimos sobre escolhas que devemos realizar em nosso cotidiano. Ao ingressar na vida escolar, nos deparamos com momentos de transição de um segmento a outro. A criança, ao finalizar a Educação Infantil e ingressar no Ensino Fundamental, necessita de um diálogo institucional e pedagógico para que essa nova fase não cause impacto ou rupturas em sua trajetória escolar.

Neste capítulo, apresentamos as experiências e as vivências das crianças que transitaram da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, verificando o que expressam ao ingressarem nessa nova fase do Ensino Fundamental, especificamente o 1º ano, aos seis anos de idade. Também focaremos nossas discussões nas considerações apresentadas por pais acerca desse processo de transição, bem como o olhar da professora do Ensino Fundamental em relação à passagem vivenciada pelas crianças.

Embasados em documentos oficiais, RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) E DCNEB (BRASIL, 2013), verificamos que legalmente há a garantia de continuidade às crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental, com o objetivo de construir o conhecimento, assegurando o direito de brincar e aprender, contemplando na proposta pedagógica a preservação das características das faixas etárias em questão: a educação e o cuidado como processos intrínsecos, a integração social e o desenvolvimento global das crianças, enxergando-as como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Nesse cenário, verificamos que há uma grande preocupação registrada tanto nos documentos oficiais quanto em pesquisas acadêmicas realizadas sobre a temática, tais como as de Brunetti (2007), Perez (2011) Kramer (2011) e Moyles (2012), já mencionados nesta pesquisa, em relação à articulação entre os dois segmentos em suprir a necessidade de integrá-los, mantendo o acolhimento e o caráter lúdico da aprendizagem, em especial, às crianças de seis anos, oferecendo um ensino de qualidade, a adequação física, curricular, a rotina e principalmente a formação dos professores que atuarão nessa passagem.

As crianças, protagonistas desse cenário, foram envolvidas na coleta de dados por meio de situações e atividades lúdicas que permitiram expressar suas experiências e vivências em relação à inserção nesse processo educacional.

As atividades lúdicas foram registradas por meio de desenhos e gravação de áudio, utilizados neste trabalho para apresentação dos resultados obtidos.

Destacamos as experiências e vivências da trajetória profissional da docente titular da instituição pesquisada a partir de entrevista semiestruturada registrada por gravação de áudio.

Retratamos as vozes dos pais, suas expectativas por meio de um questionário semiestruturado.

Diante desse cenário, a coleta de dados nos permitiu observar as experiências e vivências de todos os envolvidos direta e/ou indiretamente nesse processo de transição, crianças, professora e pais.

Diante das reflexões sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, retomamos a um dos questionamentos centrais desta pesquisa: como as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental vivenciam essa nova etapa?

Organizamos os dados pesquisados em três categorias que descreveremos a seguir:

Figura 26- Categorias – Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A categoria Rotina retrata as práticas e ações pedagógicas programadas pela instituição referentes às normas e às regras de atividades coletivas (entrada, intervalo, saída, entre outras) e às atividades e às práticas desenvolvidas pela professora que ocorrem dentro e/ou fora da sala de aula (atividades apostiladas, atividades lúdicas, filmes, entre outras).

Na categoria Expectativa abordamos o imaginário e o real, ou seja, o que esperavam encontrar no Ensino Fundamental, o que encontraram de fato e o que ficou somente na imaginação, quando estavam na Educação Infantil.

Contemplamos na categoria Sentimentos as experiências e vivências de todos os sujeitos envolvidos no processo de transição quanto à insegurança, medo, admiração e responsabilidade ao ingressarem nessa fase, o acolhimento, o sentimento e a impressão que expressaram no primeiro contato com o Ensino Fundamental.

As experiências e vivências obtidas por meio das vozes de todos os sujeitos, crianças, professora e pais, envolvidos nessa nova etapa educacional, proporcionaram um momento de reflexão unificando os sentimentos expressos em cada categoria; rotina, expectativas e sentimentos, por meio das estratégias utilizadas na coleta de dados sobre o período da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, finalizando este capítulo.

4.1 A Rotina da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que fazer agora?

Aprende-se o tempo todo,
Dentro, fora, pelo avesso,
Começando pelo fim
Terminando no começo!
(BANDEIRA, 2002, p. 14-5)

A criança está em constante aprendizado ao cursar o Ensino Fundamental, adquire novas experiências, convive com diferentes contextos culturais e a escola, por sua vez, deve proporcionar-lhe uma proposta pedagógica que contribua para a sua formação pessoal e cultural.

Na visão de Kramer (2006), sempre teremos crianças ingressando na Educação Infantil e ingressando no Ensino Fundamental que precisam de conhecimentos, afetos, acolhimento, atenção, cuidados, o brincar; essa é a criança em construção do seu conhecimento e da sua identidade, que recebemos no contexto escolar atualmente.

Nessa concepção a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são frequentemente separados.

[...] Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: 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, 2006, p.810).

Quando nos deparamos com as respostas obtidas durante a presente pesquisa, observando a transição, verificamos o quanto essa fragmentação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na visão de Kramer (2006), é vista pelas crianças e adultos como processos distintos, porém, para a criança essa visão é diferente, pois é considerada como uma continuidade da sua vida escolar.

No decorrer da pesquisa percebemos a importância para as crianças da Educação Infantil da articulação entre os dois segmentos, ou seja, ações, rotinas e proposta pedagógica estarem intrinsecamente integradas para que possam sentir-se seguras e acolhidas durante esse processo de transição.

Observamos, neste capítulo, a rotina, a expectativa e os sentimentos das crianças que concluíram a etapa da Educação Infantil, bem como a rotina, as expectativas e vivências de crianças que ingressaram no Ensino Fundamental.

Retomamos o início da pesquisa ressaltando que as crianças participantes da coleta de dados na fase de transição eram de instituições de ensino distintas, não havendo continuidade de análise da mesma criança na articulação do ingresso de segmentos.

Em prosseguimento aos objetivos desta pesquisa, adentramos a instituição municipal de Ensino Fundamental Tupi Guarani, para ouvirmos as vozes de crianças, professora e pais que vivenciaram a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A rotina diária é a ferramenta que auxilia o professor a organizar e planejar detalhadamente suas atividades para garantir a qualidade da aprendizagem entre as crianças, dentro e/ou fora da sala de aula. Reproduz atividades e situações pedagógicas diariamente; todavia, sem deixar de avaliar e criar novas estratégias para atingir o objetivo proposto, seja individual ou coletivo.

Para a criança, principalmente do 1º ano do Ensino Fundamental, a rotina é uma referência e segurança diante das novas atividades e desafios que serão apresentados. O professor orienta a sequência de atividades que serão trabalhadas, despertando autonomia, autoconhecimento, habilidades e competências a serem desenvolvidas e vivências compartilhadas no grupo.

Diante de todos esses desafios na passagem da pré-escola para o 1º ano, a criança, ao ingressar nesse novo segmento, depara-se com um mundo de informações diferentes da realidade e da trajetória escolar que possui. A primeira mudança que fará a diferença entre os segmentos é a rotina diária, primeira categoria em questão.

Iniciamos a coleta de dados no 1º ano do Ensino Fundamental observando a reunião inaugural, que aconteceu no final da primeira semana de aula.

A reunião inaugural faz parte da rotina da instituição. É o primeiro contato que a professora do 1º ano tem com os pais ou responsáveis para informar toda a mudança que as crianças vivenciarão nesse novo segmento.

A professora Graça, titular da sala, iniciou a reunião apresentando-se e discorrendo sobre a sua experiência profissional.

A priori, disse que tinha mais de 20 anos de experiência e que estava acostumada com alfabetização, tinha habilitação em Pedagogia e especializações em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Atuava há 12 anos nessa instituição, participava de cursos de treinamentos oferecidos pelo sistema apostilado, organizados pelo município. Era exigente e gostava que tanto as crianças quanto os pais respeitassem e seguissem as normas e regras daquela escola.

A orientação inicial que a professora transmitiu aos pais foi a respeito do horário disponível para esclarecer dúvidas, das 18h30min às 20h10min, na terça-feira, ou no horário da entrada, 7h.

Destacou que o maior meio de comunicação entre ela e os pais seria a agenda. Pediu para que os pais ficassem atentos todos os dias à agenda.

Explicou sobre a tarefa e a necessidade de realizá-la, porque é uma extensão das atividades realizadas em classe.

No caso de falta das crianças, informou que é preciso colocar em ordem o caderno ou apostila nos finais de semana.

Sugeriu a parceria dos pais em relação aos estudos, principalmente nesse período de adaptação, verificação dos cadernos e estudar com as crianças, mas não realizar por elas e sim auxiliá-las.

Solicitou aos pais que comunicassem a escola caso a criança apresentasse algum problema de saúde ou psicológico para que a escola pudesse encaminhá-la para um tratamento municipal adequado.

Informou o horário das aulas de Educação Física, quarta-feira e quinta-feira, orientando sobre a obrigatoriedade do tênis por se tratar da quadra ser rústica e completou com a exigência do uniforme completo diariamente cedido pela prefeitura do município.

Finalizou a reunião acolhendo e tranquilizando a todos os pais e responsáveis presentes em relação ao desenvolvimento físico e psicológico de seus filhos, afirmando que estão crescendo, necessitam de responsabilidades e estão inserindo-se e adaptando-se a uma nova etapa e fase de suas vidas.

No dia seguinte, voltamos à escola para iniciar a observação da rotina escolar desses alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Segue a organização da rotina do 1º ano do Ensino Fundamental organizada pela professora Graça:

Quadro 16- Rotina da Instituição de Ensino Fundamental

Horário das atividades	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
6h45min. às 7h Acolhida	Entrada dos alunos no pátio. Direcionamento para o café da manhã. (opcional)	Entrada dos alunos no pátio. Direcionamento para o café da manhã. (opcional)	Entrada dos alunos no pátio. Direcionamento para o café da manhã. (opcional)	Entrada dos alunos no pátio. Direcionamento para o café da manhã. (opcional)	Entrada dos alunos no pátio. Direcionamento para o café da manhã. (opcional)
7h Entrada	O sinal é indicado. Forma-se a fila. Realizam a oração feita por um aluno e direcionado pelo diretor. Após a oração a fila é conduzida pela professora responsável a sala de aula.	O sinal é indicado. Forma-se a fila. Realizam a oração feita por um aluno e direcionado pelo diretor. Após a oração a fila é conduzida pela professora responsável a sala de aula.	O sinal é indicado. Forma-se a fila. Realizam a oração feita por um aluno e direcionado pelo diretor. Após a oração a fila é conduzida pela professora responsável a sala de aula.	O sinal é indicado. Forma-se a fila. Realizam a oração feita por um aluno e direcionado pelo diretor. Após a oração a fila é conduzida pela professora responsável a sala de aula.	O sinal é indicado. Forma-se a fila. Realizam a oração feita por um aluno e direcionado pelo diretor. Após a oração a fila é conduzida pela professora responsável a sala de aula.
7h15 às 8h15	Acolhimento da professora Os alunos acomodam-se no lugar determinado pela professora. Após a professora pergunta individualmente a todos como foi o final de semana e quais são as novidades. O ajudante do dia é solicitado para realizar a chamada e entrega dos crachás aos alunos. Atualiza o dia da semana e do mês e conta quantos meninos e quantas meninas estão presentes nesse dia. (Utilizam os cartazes	Acolhimento da professora Os alunos acomodam-se no lugar determinado pela professora. Após a organização dos lugares a professora inicia uma história infantil. O ajudante do dia é solicitado para realizar a chamada e entrega dos crachás aos alunos. Atualiza o dia da semana e do mês e conta quantos meninos e quantas meninas estão presentes nesse dia. (Utilizam os cartazes afixados na parede já	Acolhimento da professora Os alunos acomodam-se no lugar determinado pela professora. Após a organização dos lugares a professora inicia uma história infantil. O ajudante do dia é solicitado para realizar a chamada e entrega dos crachás aos alunos. Atualiza o dia da semana e do mês e conta quantos meninos e quantas meninas estão presentes nesse dia. (Utilizam os cartazes afixados na parede já	Acolhimento da professora. O ajudante do dia é solicitado para realizar a chamada e entrega dos crachás aos alunos. Atualiza o dia da semana e do mês e conta quantos meninos e quantas meninas estão presentes nesse dia. (Utilizam os cartazes afixados na parede já citados nesse projeto)	Acolhimento da professora Os alunos acomodam-se no lugar determinado pela professora. Após a organização dos lugares a professora inicia uma história infantil. O ajudante do dia é solicitado para realizar a chamada e entrega dos crachás aos alunos. Atualiza o dia da semana e do mês e conta quantos meninos e quantas meninas estão presentes nesse dia. (Utilizam os cartazes afixados na parede já

	afixados na parede já citados nesse projeto)	citados nesse projeto)	citados nesse projeto)		citados nesse projeto)
8h15 às 9h	Após a conversa com os alunos, a professora solicita a agenda para anotação de todas as atividades que serão realizadas naquele dia e a tarefa. Em seguida é distribuído atividades xerocadas para serem trabalhadas no caderno de classe. No caderno de classe é colocado a data, nome, a frase do dia determinada pela professora e a colagem da atividade. A professora apresenta o comando da atividade e verifica um a um o rendimento. Finaliza com a correção.	Após a história, a professora solicita aos alunos a agenda para anotação de todas as atividades que serão realizadas naquele dia e a tarefa. Em seguida é distribuído atividades xerocadas para serem trabalhadas no caderno de classe. No caderno de classe é colocado a data, nome, a frase do dia determinada pela professora e a colagem da atividade. A professora apresenta o comando da atividade e verifica um a um o rendimento. Finaliza com a correção.	Após a história, a professora solicita aos alunos a agenda para anotação de todas as atividades que serão realizadas naquele dia e a tarefa. Em seguida é distribuído atividades xerocadas para serem trabalhadas no caderno de classe. No caderno de classe é colocado a data, nome, a frase do dia determinada pela professora e a colagem da atividade. A professora apresenta o comando da atividade e verifica um a um o rendimento. Finaliza com a correção.	A professora solicita aos alunos a agenda para anotação de todas as atividades que serão realizadas naquele dia e a tarefa. Em seguida é distribuído atividades xerocadas ou apostila para realização das atividades.	Após a história, a professora solicita aos alunos a agenda para anotação de todas as atividades que serão realizadas naquele dia e a tarefa. Em seguida é distribuído atividades xerocadas para serem trabalhadas no caderno de classe. No caderno de classe é colocado a data, nome, a frase do dia determinada pela professora e a colagem da atividade. A professora apresenta o comando da atividade e verifica um a um o rendimento. Finaliza com a correção.
9h às 9h30	Recreio Os alunos do 1º ano saem 10 minutos mais cedo. Vão à cantina, acomodam-se para almoçar ou comem o lanche que trouxeram de casa, todos sentados juntos na mesma mesa próximo da professora. Após o almoço ou lanche,	Recreio Os alunos do 1º ano saem 10 minutos mais cedo. Vão à cantina, acomodam-se para almoçar ou comem o lanche que trouxeram de casa, todos sentados juntos na mesma mesa próximo da professora. Após o almoço ou lanche,	Recreio Os alunos do 1º ano saem 10 minutos mais cedo. Vão à cantina, acomodam-se para almoçar ou comem o lanche que trouxeram de casa, todos sentados juntos na mesma mesa próximo da professora. Após o almoço ou lanche,	Recreio Os alunos do 1º ano saem 10 minutos mais cedo. Vão à cantina, acomodam-se para almoçar ou comem o lanche que trouxeram de casa, todos sentados juntos na mesma mesa próximo da professora. Após o almoço ou lanche,	Recreio Os alunos do 1º ano saem 10 minutos mais cedo. Vão à cantina, acomodam-se para almoçar ou comem o lanche que trouxeram de casa, todos sentados juntos na mesma mesa próximo da professora. Após o almoço ou lanche,

	podem brincar no pátio ou na área externa da escola.	podem brincar no pátio ou na área externa da escola.	podem brincar no pátio ou na área externa da escola.	podem brincar no pátio ou na área externa da escola.	podem brincar no pátio ou na área externa da escola.
9h30 às 11h	Retornam para sala de aula para realização da apostila.	Retornam para sala de aula para realização da apostila.	Aula de Educação Física	Aula de Educação Física	Retornam para sala de aula para realização da apostila.
11h às 11h45	Nesse espaço de tempo a professora desenvolve atividades lúdicas em ambientes diferentes (biblioteca, filmes e brincadeiras)	Nesse espaço de tempo a professora desenvolve atividades lúdicas (biblioteca, filmes e brincadeiras)	Nesse espaço de tempo a professora desenvolve atividades lúdicas (biblioteca, filmes e brincadeiras)	Aula de Inglês	Aula de Inglês
11h45 às 12h	Saída das crianças	Saída das crianças	Saída das crianças	Saída das crianças	Saída das crianças

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Por meio da observação da rotina escolar, verificamos que as atividades eram sequenciadas com objetivos específicos a serem alcançados na proposta pedagógica, bem como a ação do professor em relação às atividades exploradas com os alunos.

No primeiro contato que tivemos com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, iniciamos a coleta de dados procurando resgatar, por meio de uma conversa informal, a vivência escolar adquirida nos anos anteriores, enfatizando, assim, o que já haviam vivenciado na Educação Infantil e o que esperavam vivenciar no ingresso no Ensino Fundamental.

Utilizamos para primeira intervenção direta com as crianças as seguintes indagações:

Quadro 17- Vivência escolar na rotina das duas instituições.

1- “Você já estudou em outra escola?”
2- “O que tinha na escola que você estudou anteriormente que não tem nessa escola? “
3- “O que tem nessa escola que não tinha na outra? “

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

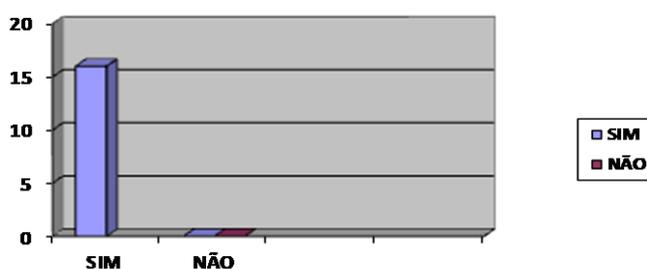
Ao fazermos às crianças a primeira pergunta de nosso roteiro, percebemos que todas elas frequentaram a Educação Infantil no mesmo bairro da escola do Ensino Fundamental. Relembrou quando ingressaram na Educação Infantil, algumas delas enfatizando que a

princípio choraram quando ficavam na instituição; no entanto, se acostumaram rapidamente com essa nova experiência.

Após a conversa informal que tivemos com as crianças, realizamos um cartaz para melhor visualização das respostas obtidas. O procedimento estratégico que utilizamos foi a distribuição de uma ficha de acordo com a sua resposta (positiva ou negativa) para ser colada no cartaz. Verificamos que as dezesseis crianças frequentaram outras instituições de Educação Infantil.

Esse procedimento fez parte da primeira pergunta solicitada: ‘Você já estudou em outra escola?’

Figura 27- Alunos que estudaram em outras creches de Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

No que diz respeito à segunda questão “O que tinha na escola que você estudou anteriormente que não tem nessa escola?”, relataram o brincar com bastante frequência, destacando as atividades no parquinho (por exemplo, tanque de areia), brinquedos pedagógicos (quebra-cabeça, monta-monta, dominó e outros), o sentar-se à mesa com quatro amigos para realização de atividades em sala, tomar banho de mangueira no pátio, a hora de dormir e a alimentação fornecida pela instituição de Educação Infantil.

A motivação nas ações realizadas era evidente nas crianças. Todas gostavam de realizar as atividades descritas. Citaram espontaneamente fatos e situações que ficaram marcados em suas trajetórias na Educação Infantil, como o banho de mangueira, as festas de aniversários, o dia da criança, o piquenique e o passeio de trenzinho.

A seguir, descrevemos alguns relatos das crianças envolvendo a rotina e as atividades lúdicas que vivenciaram na Educação Infantil:

“Tinha uma escola que eu estudava (outra creche) que chegava, depois ia brincar, comia, dormia, ia pro parque, dormia, ficava o dia inteiro e depois ia embora,” disse Júlia ao se lembrar da escola de Educação Infantil.

“Tinha aniversário, bolo, cachorro quente era tão gostoso!”, falou Adriana com brilho no olhar.

“Era dia das crianças, tinha festa, música, trezinho tinha música bastante”, completou Maria.

Letícia recordou que tomava banho de mangueira na creche, os meninos e as meninas, e completou que achava muito “gotoso”.

“Eu chegava na creche e ia pro berçário, esperando a tia chegar, a gente ficava escondida debaixo da mesa e depois a tia levava a gente para sala, fazia atividade, ia no parquinho, dormia, aí tomava café, fazia trabalhinho e depois a tia mandava “abaixar a cabeça” para poder ir no parquinho, voltava e dormia e depois ia para casa”, disse Letícia.

“A gente fazia uma bagunça com os brinquedos na classe”, falou Mariana.

“Tinha dia que a tia dava massinha na hora de ir embora”, disse Diego.

Em relação à terceira indagação: “O que tem nessa escola que não tinha na outra?”, obtivemos respostas organizadas sequencialmente pelas crianças relacionadas ao seu ingresso no Ensino Fundamental.

O que mais se destacou relacionado à instituição de Ensino Fundamental foi o espaço físico mais amplo (pátio, quadra, área de lazer descoberta com árvores, grama e jardim, não ter parquinho, poder brincar com os amigos somente no horário do lanche, ter uma quadra coberta para brincar, a autonomia com o lanche, poder adquiri-lo na cantina, trazê-lo de casa ou alimentar-se no refeitório, oferecido pela própria instituição. O espaço que proporcionou maior admiração para a maioria das crianças foi a biblioteca porque não havia na Educação Infantil e muitas não conheciam:

“Aqui tem biblioteca. Pega o livro e leva para casa. Biblioteca é assim, a gente empresta o livro leva para casa e lê”, explica Rodrigo.

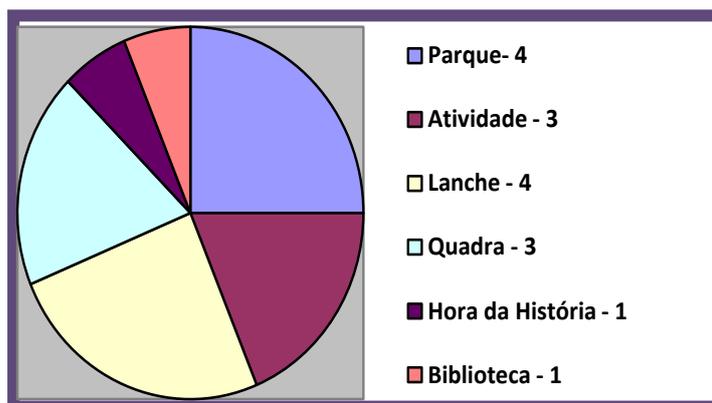
Como procedimento da atividade lúdica, para complementar a segunda e a terceira indagações, elaboramos um cartaz. Colocamos figuras em cima da mesa da professora e o cartaz afixado na lousa. As crianças escolheram as figuras significativas para suas vivências acerca da trajetória escolar até o seu ingresso no Ensino Fundamental, pintaram e colaram no cartaz. Exemplo das figuras: parque, lanche, atividades e outros.

Figura 28- O que tinha na escola que você estudou anteriormente que não tem nessa escola?
O que tem nessa escola que não tinha na outra?



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Figura 29- Tabulação das figuras escolhidas pelas crianças para representar as atividades que realizavam na Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Após as reflexões das crianças sobre a rotina e vivências da Educação Infantil e a atual rotina em que estão inseridas, apresentaremos a visão da professora em relação a essa categoria.

Para conhecermos de forma mais direta a atuação docente, uma entrevista semiestruturada foi desenvolvida para que a professora Graça, do Ensino Fundamental, 1º ano, pudesse relatar sobre a rotina diária que vivenciava.

A professora Graça, ao acolher as crianças da Educação Infantil, apontou a imaturidade presente no cotidiano. As crianças estão adaptadas a uma rotina com as atividades do sistema apostilado com a proposta pedagógica elaborada para Educação Infantil;

porém, realizadas com um olhar lúdico. A proposta do município não é alfabetizá-las aos cinco anos.

Para dar continuidade a essa transição, elaborava atividades complementares lúdicas para resgatar o conhecimento prévio das crianças e inserir o conteúdo necessário a essa faixa etária. Completa ainda que, as crianças não conseguiam iniciar o ano letivo utilizando a apostila ofertada pelo município, com a proposta pedagógica para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A maior dificuldade na rotina em classe são as atividades de Língua Portuguesa e Matemática. As atividades foram adaptadas no primeiro mês, principalmente as referentes à Língua Portuguesa. Em Matemática a dificuldade era menor por estarem em contato com essa prática em seu cotidiano. Reforça em suas observações que tem autonomia da direção em adaptar as atividades da apostila, tornando-as mais lúdicas, deixando de utilizá-la até a adaptação das crianças a sua nova rotina.

Em relação aos pais, a professora necessita na primeira semana de aula realizar uma reunião com eles para solicitar uma parceria e apresentar a nova rotina que as crianças enfrentarão durante o decorrer do ano letivo. Rotina que fará parte direta ou indiretamente, da vida de todos os envolvidos nessa fase.

No que diz respeito às outras atividades que fazem parte da rotina, entrada e saída, intervalo, aulas específicas (Educação Física e Inglês), a professora Graça organiza toda a rotina diária para apresentá-la para as crianças. Organiza o horário das atividades permanentes em sala de aula, no recreio, direciona ao refeitório, primeiro a alimentação e depois o lazer, nas disciplinas específicas, os materiais são disponibilizados às crianças antes do início, o local da fila, as anotações de recados e tarefas e o tempo determinado para cada atividade.

Todos os procedimentos observados e citados acima são organizados e orientados pela professora titular da classe.

As vozes dos pais nos revelam que, com a mudança de rotina, as atividades realizadas são diferentes da Educação Infantil, tem mais tarefas, atividades, menos tempo para brincadeiras, o contato com a professora não é pessoal e diário e sim por meio da agenda, as crianças formam fila no pátio. Já na Educação Infantil eram recebidas pela professora na sala de aula, o recreio era somente com crianças da mesma faixa etária, e atualmente não, visto que interagem com crianças maiores. A opção de comprar lanche não havia na Educação Infantil. Agora, no Ensino Fundamental, a responsabilidade aumentou em razão da criança ter que seguir normas e regras apresentadas pela instituição. Gostaram muito da reunião realizada pela professora para apresentação da rotina e acolhimento da instituição.

A rotina escolar, independente do segmento, assegura a criança atividades programadas para que possam orientar-se, desenvolver capacidades e habilidades novas para a construção e organização de seus conhecimentos.

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita 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, 2006 p.22).

A professora nesse contexto necessita de adaptações em sua rotina ao acolher a criança, considerando o conhecimento prévio e as atividades vivenciadas na Educação Infantil, amenizando a ruptura quando ingressam no Ensino Fundamental.

Os pais não possuem conhecimento dessa nova fase das crianças, não conhecem o trabalho realizado pela instituição e a legislação referente ao Ensino Fundamental de nove anos, necessitando de orientações para que possam auxiliar seus filhos no amadurecimento e nas atividades diárias.

Indagamos nesse momento: “Será que no ingresso da Educação Infantil, esses pais já conheciam a rotina, as atividades, o trabalho realizado pela instituição e o corpo docente?”

Nesse sentido, ressaltamos a importância da instituição e da professora no acolhimento e receptividade com as crianças e os pais nesse momento de transição.

4.2 Expectativa: crianças, pais e professores: descobrindo uma nova etapa

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares! [...]
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro! [...]
(MEIRELES, 2012, p.63)

Grande parte das crianças ficam ansiosas para conhecer ambientes escolares novos. No que diz respeito à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a ansiedade aumenta ainda mais abrangendo as expectativas das crianças que ingressarão, dos pais que estão verificando o crescimento de seus filhos e a necessidade de novos conhecimentos e toda equipe escolar no acolhimento e receptividade nesse período.

Para Moyles (2010, p. 180), “As crianças criam expectativas em relação à escola a partir dos relacionamentos com amigos, irmãos mais velhos e outros membros da família, mas talvez não percebem que precisarão se adaptar a uma maneira mais formal de trabalhar.”

Para tanto, verificamos em documentos oficiais, LDB (BRASIL, 1996), DCNEB (BRASIL, 2013); pesquisas acadêmicas, como as de Brunetti (2007), Perez (2011), Kramer (2011) e Moyles (2010) realizadas a respeito da Educação Infantil e da transição ao entrar no Ensino Fundamental, que a criança deixa para trás locais, pessoas, rotina, situações lúdicas, currículo da Educação Infantil e depara-se com um novo desafio de conhecer um ambiente institucional novo, rever e conquistar novos amigos, compreender novos contextos e espaços culturais e sociais.

Abordaremos nessa segunda categoria, as expectativas que as crianças, professora e pais apresentaram frente à nova etapa de escolarização.

Dialogando com as crianças sobre suas vivências, desejos e anseios em relação ao ingresso ao Ensino Fundamental, percebemos que as expectativas eram grandes em relação ao que encontrar nessa transição; todavia, verificamos que a maioria das crianças acreditava que a continuidade da rotina e principalmente do lúdico que havia na Educação Infantil estariam presentes nessa fase.

Compartilhando a ideia de López (2004), o desejo de conhecer e explorar, do que esperavam encontrar no ano seguinte na escola de Ensino Fundamental e não encontraram são preocupações sobre a realidade e contexto em que estão inseridos.

[...] os temas pelos quais as crianças se interessam são verdadeiras preocupações sobre o mundo em que vivem. Respeitar o desejo de saber das crianças é respeitar seu direito à vida. O professor pode orientar as inquietações das crianças para que protagonizem um processo de aprendizagem integrador e interdisciplinar. [...].” (LÓPEZ, 2004, p. 56)

Nessa visão do autor, nos preocupamos em investigar as expectativas que as crianças trouxeram consigo do segmento anterior, que esperavam encontrar nessa nova etapa de suas vidas e não encontraram.

Para tanto, lançamos a seguinte indagação: “Tudo que você esperava encontrar nessa escola, você encontrou?” Algumas respostas que surgiram nessa conversa foram as seguintes:

“Tia, eu não, eu achava que essa escola tinha mais brincadeira,” disse Pablo.

“Eu senti falta do parquinho e do tanque de areia,” complementou Davi.

“Sabe, tia, essa escola é muito grande, mais não tem nada que tinha na outra escola,” disse Beatriz.

Indagamos a Lorena o que tinha na outra escola.

“Tinha outros brinquedos, gangorra, escorregador, tinha massinha, tinha televisão com filminho, aqui não tem,” respondeu Lorena.

Letícia, ao escutar Lorena descrever o que tinha na outra escola, falou: “Tem sim, aqui tem uma televisão que gruda o desenho na parede (estão falando do Data Show), é mais legal, só que não pode passar todo dia, né?”

As crianças verbalizaram suas expectativas e, em seguida, solicitamos a confecção de um cartaz para que pudessem ter uma visão geral de todas as respostas obtidas na segunda atividade lúdica.

Ao iniciarmos a elaboração do cartaz foram instruídas a responderem em forma de expressões ou palavras o que esperavam encontrar e não encontraram no ingresso do Ensino Fundamental. Exemplo: massinha, hora do descanso, brinquedos e outros.

O cartaz foi apresentado às crianças com uma figura central representando a escola de Ensino Fundamental com a seguinte indagação: “O que você não encontrou na escola do Ensino Fundamental?”

As crianças verbalizaram suas expressões ou palavras, que esperavam encontrar na escola em que estudam atualmente e, em seguida, a pesquisadora escreveu em um papel as respostas dadas pelas crianças. Cada criança colou sua resposta formando o cartaz proposto pela atividade.

Ao finalizarmos a confecção do cartaz, observamos que as crianças esperavam encontrar na escola de Ensino Fundamental o parquinho com o tanque de areia, balanço e escorregador; alguns brinquedos como moto, caminhão e piscina de bolinha.

“Piscina de bolinha? Por que a piscina de bolinha nessa escola? Tinha na Educação Infantil?,” indagamos.

“Não tinha na creche, é porque essa escola é grandona e eu achei que tinha”, disse Priscila.

“Lucas, você esperava um caracol e uma pintura na parede, por quê?,” indagamos.

“Ah, tia, porque lá na creche tinha um caracol no chão e a gente brincava de pular e a parede da creche era pintada de colorido e aqui não”, completou Lucas.

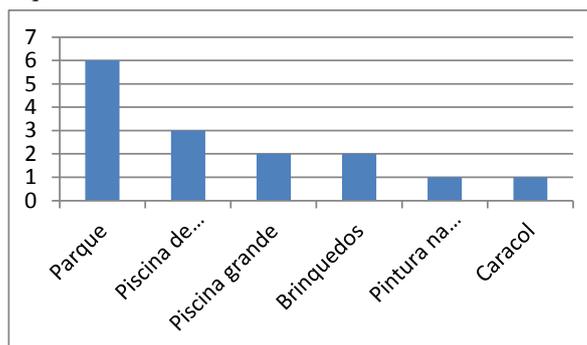
Figura 30- Expectativa de encontrar na escola do Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Ao finalizarmos o cartaz, as respostas ficaram tabuladas da seguinte maneira:

Figura 31 - O que você não encontrou na escola do Ensino Fundamental?



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Ao analisarmos as respostas obtidas, observamos que as expectativas em relação à ludicidade ainda estavam presentes na memória das crianças. O brincar é uma atividade que esperavam encontrar no Ensino Fundamental.

Para prosseguirmos com a nossa pesquisa, apresentamos às crianças a terceira atividade lúdica denominada “O Baú do Tesouro”. Essa atividade proporciona para a criança expressar o que encontrou de bom na escola de Ensino Fundamental.

As crianças posicionaram-se em roda, iniciamos a conversa informal sobre a proposta pesquisada “Quais são as coisas boas que encontramos na escola do Ensino Fundamental?”

“Ah, tia, eu encontrei de bom nessa escola os meus amigos”, indagou Luciana.

“Eu também, tia”, disse Jonas.

“Eu encontrei na escola de Fundamental a tia nova”, completou Ana Carolina.

“Eu gostei do pátio grande para brincar”, indagou Diogo.

“Tia, tia, eu não encontrei uns amigos, mais eu fiz outros amigos que eu gostei”, disse Marcela.

“Quando eu cheguei aqui eu pensava que tinha um andar e depois eu vi que tinha dois porque lá na creche tinha um só”, falou Luciano admirado.

Sequenciando a atividade proposta, colocamos em cima da mesa um baú e, ao seu redor, diversas figuras com ações boas: lugar para almoçar, brincar, frequentar a biblioteca, realizar atividades e ouvir histórias. Do outro lado, colocamos ações que prejudicam o bom relacionamento com os amigos: gritar, falar palavrão, empurrar o amigo, não respeitar e desobedecer às regras da escola.

As crianças escolheram livremente duas figuras para colorir e, em seguida, colocaram dentro do baú somente as coisas boas que encontraram nessa escola. Terminaram de colorir e cada criança colocou dentro do baú o que julgava ser uma coisa boa encontrada na escola de Ensino Fundamental. Abrimos o baú no dia seguinte e mostramos a cada criança o que foi considerado como ações e situações boas para o grupo.

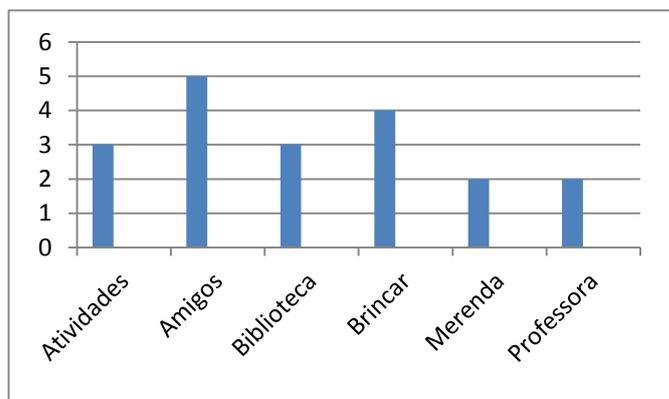
Figura 32- O Baú de tesouro.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Na visão das crianças, consideraram “coisas boas” (ações, pessoas, lugares) encontrados na instituição de Ensino Fundamental como podemos verificar a seguir:

Figura 33 - O que as crianças consideram coisas boas na escola.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Diante das respostas obtidas, verificamos que as crianças consideraram coisas boas e guardaram no baú, o que esperavam encontrar e encontraram no Ensino Fundamental, e ainda, expressaram que gostavam das atividades da rotina escolar, bem como dos amigos, da professora e de alguns ambientes novos que não havia na instituição de Educação Infantil, em especial a biblioteca.

As expectativas estavam presentes na voz da professora Graça quando se referiu às dificuldades encontradas nas crianças que ingressaram nesse segmento e nos respectivos pais ou responsáveis.

A problematização observada em relação à transição, considerando o ingresso no Ensino Fundamental manifestada pela professora Graça, permite-nos destacar quatro pontos: o comportamento dos pais, a falta de articulação dos segmentos, a proposta pedagógica do sistema apostilado e a formação continuada dos professores.

O primeiro ponto refere-se ao comportamento dos pais, segundo a visão da professora, que não aceitam orientar seus filhos quanto a hábitos e atitudes que não são permitidos nesse segmento como a chupeta, mamadeira, fraldinha, brinquedos e não aceitam que seus filhos cresçam e ampliem seus conhecimentos.

O segundo ponto está na troca de informação entre os professores dos dois segmentos; conforme verificamos, não há contato específico e articulação entre as professoras.

No que diz respeito ao sistema apostilado, terceiro ponto, de acordo com a professora, as condições e a proposta pedagógica da apostila não facilitam e não agregam conhecimento às crianças nos primeiros dias de aula. Não há articulação entre as apostilas dos dois segmentos.

Ressaltamos que nossa pesquisa não objetivou a análise das apostilas, mas, sim, das atividades pedagógicas desenvolvidas em ambos segmentos (Educação Infantil e Ensino Fundamental) em se tratando, especialmente, da transição.

O quarto ponto consiste na formação continuada oferecida pelo município não ser específica a necessidades de cada segmento da Educação Básica.

A professora ainda esperava encontrar no acolhimento das crianças no 1º ano uma continuidade de atividades que proporcionassem um ensino de qualidade, uma formação continuada que amenizasse a ruptura da transição e a parceria com os pais nessa nova fase escolar.

Por outro lado, os pais apresentaram suas expectativas relacionadas ao acolhimento por parte da instituição em relação a seus filhos, consideraram que as crianças não estavam preparadas para o ingresso por não saberem ler e escrever; quanto à rotina, esperavam mais brincadeiras, um tempo maior para o recreio e gostariam que a professora acompanhasse as crianças nesse horário.

Ainda, os pais compararam o ingresso de seus filhos na Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Consideraram que a adaptação das crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental foi mais fácil do que a adaptação deles próprios, porque não esperavam que as responsabilidades, rotinas e tarefas aumentassem tanto nesse segmento.

Contextualizando as vozes das crianças e dos pais, cruzamos as expectativas apresentadas nessa categoria e verificamos que esperavam encontrar no segmento pesquisado a ludicidade, acolhimento por parte dos professores, e adaptação à nova rotina. Pelos dados coletados, suas expectativas foram superadas. Somente a ludicidade não se fez presente em suas percepções.

Por outro lado, a professora esperava desenvolver atividades compatíveis à faixa etária das crianças e receber do município formação acerca da nova rotina.

Percebemos que o ingresso no Ensino Fundamental gerou expectativas positivas e negativas na visão das crianças, professora e pais.

As expectativas apresentadas pelas crianças foram vistas, em sua maioria, de maneira positiva. Consideraram o espaço físico maior, atividades diferenciadas, novos professores, outros ambientes e ações que faziam parte da rotina encontrada na instituição, que estavam ausentes no segmento anterior.

Na visão da professora as expectativas foram apresentadas também de maneira positiva, visto que o acolhimento às crianças foi realizado nos primeiros dias de aulas, com a apresentação da nova rotina e adaptação de atividades pedagógicas, utilizando estratégias

lúdicas para amenizar a ruptura. Porém, considerou um ponto negativo a desconexão entre as atividades pedagógicas, enfatizando a falta de ludicidade de um segmento para o outro.

Em se tratando dos pais, a visão que tiveram do ingresso foi negativa, não conseguiram enxergar o lado bom da escola, como nova fase de conhecimento aos seus filhos; enfatizaram a preocupação acerca da adaptação, atividades, rotina, responsabilidade quanto a normas e regras e à aquisição da leitura e da escrita. Porém, consideraram um ponto positivo a reunião realizada pela professora na primeira semana de aula.

4.3 Sentimentos: “Ou isto ou aquilo” – Ensino Fundamental

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
(MEIRELES, 2012, p.63)

No contexto escolar a criança apresenta seus sentimentos, suas experiências adquiridas e constrói novos conhecimentos por meio da convivência com outras crianças, adultos e com a proposta pedagógica que lhe é apresentada.

Para tanto, observamos nessa categoria seus sentimentos, desejos e anseios em aprender com o mundo, dando continuidade a todo conhecimento já adquirido com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Espontaneamente, durante nossa conversa informal, fluiu a lembrança e o sentimento em relação ao primeiro dia de aula no Ensino Fundamental. Algumas crianças choraram quando ingressaram nessa instituição durante a primeira semana, porém se acostumaram. Também fizeram a comparação que choraram mais quando entraram no Ensino Fundamental do que quando entraram na Educação Infantil, porque a escola era muito grande e diferente. Demonstraram consciência que estavam crescendo e por esse motivo necessitavam mudar de escola.

“Agora nós tamo nessa escola porque nós crescemos”, disse Hugo.

“Quando eu entrei na creche eu não chorei e quando entrei aqui também não chorei porque meu irmão estudava aqui”, disse Juliana referindo-se ao irmão mais velho.

Letícia falou que no primeiro dia de aula ficou emocionada, tremendo.

Perguntamos à Letícia porque ela ficou tremendo no primeiro dia de aula.

“Porque tinha emoção ver a escola como era, o jeito dela grande e bonita”, justificou Letícia.

“Quando eu entrei aqui – disse Letícia - eu queria a minha mãe, fiz muita manha que até vomitei, mas depois eu acostumei e não chorei mais. Na creche eu não chorei quando entrei.”

“Eu não sabia que ia estudar nessa escola, eu pensei que ia ficar na outra que já ia”, contou Gustavo.

Pedro expressou que achou que na escola de Ensino Fundamental seria assustador.

Perguntamos por que ele achava que seria assustador.

“Porque aqui era muito grande, agora acostumei,” falou Pedro.

Diante de todas as situações novas apresentadas para as crianças, as reflexões abordadas e as respostas obtidas, finalizamos nossa coleta de dados com a última atividade para que a criança pudesse expressar diante da sua vivência e adaptação ao Ensino Fundamental o que mais gostou e o que menos gostou no novo contexto escolar em que foi inserida.

Para tanto, pedimos para a criança expressar seus sentimentos por meio do desenho. Como simbologia, utilizamos no desenho o sinal de mais (+) para expressar o que mais gostou e o sinal de menos (-) para expressar o que menos gostou.¹⁵

Após a realização dos desenhos, verificamos que as crianças expressaram seus sentimentos em relação à visão positiva e negativa que construíram até a data desta pesquisa em relação a ações que vivenciaram, apresentados na figura 34:

¹⁵ Utilizamos os sinais +(mais) e – (menos) para indicar a preferência das crianças na execução do cartaz, pois elas ainda não eram alfabetizadas.

Figura 34- O que mais gosto e o que menos gosto nessa escola?

O que MAIS gosto nessa escola		O que MENOS gosto nessa escola	
Biblioteca	01	Acaba o recreio	02
Brincar na quadra	01	Árvore	01
Escola	01	Atividade de classe	01
Folha de árvore no chão	01	Boneco	01
Grama	02	Dormir	03
Jogar bola	01	Ficar no pátio quando chove	01
Lousa	01	Ficar preso no pátio quando os grandes saem	01
Pintar atividades	01	Fila	01
Pular corda	02	Grama	05
Quadra coberta	03		
Sala de Televisão	02		

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Perguntamos ao Júlio: “O que você quis dizer com ficar preso no pátio quando os grandes saem?”

“Ah, tia é que nós só podemos brincar lá fora, quando os grandes não chegaram no pátio, depois nós temos que ficar aqui dentro olhando,” disse Júlio.

“Mas eu vi vocês brincando lá fora também?”, indagamos.

“Mas tia, a gente brinca lá fora, mas onde os grandes não pode, machuca,” completou Júlio.

Reproduzimos, a seguir, alguns desenhos das crianças:

Figura 35 - Desenho- O que mais gosto e o que menos gosto nessa escola?



Fonte: Registrado pela autora, 2015.

Na reunião de opiniões e expressões por meio da conversa informal e do desenho, as crianças sinalizaram que suas impressões positivas encontradas na instituição foram os novos espaços, como biblioteca, quadra coberta e a sala de televisão, também um espaço aberto para brincar, com árvores, grama, terra e jardim e, na sala de aula, a lousa e as atividades para pintar. Notamos que a expressão dos sentimentos positivos das crianças engloba, em sua maioria, a presença da ludicidade e eram diálogos com muito entusiasmo e alegria.

Contrastando com a análise anterior, observamos que as impressões negativas estavam relacionadas também ao lúdico, mas com outro olhar, como o término do recreio, ficarem no pátio coberto, não poderem brincar em dias de chuva e não poderem brincar no espaço aberto quando as crianças maiores saíam para o recreio. Em relação à questão de seguirem normas e regras, as crianças não gostavam da fila e das atividades em sala de aula. Percebemos que o relato desses fatos entristeciam as crianças.

No cenário educacional, o acolhimento e a receptividade eram planejados e programados pela instituição de ensino, porém, o contato direto que as crianças e pais tinham em seu primeiro dia de aula era com a professora.

Portanto, os sentimentos e impressões que a professora Graça trouxe consigo em relação ao acolhimento e receptividade nos primeiros dias de aula foram valiosos para esta pesquisa, visto que seu relato muito contribuiu com a realidade que é apresentada entre os segmentos, a condição pedagógica real quando a criança ingressa no Ensino Fundamental.

Em nossa coleta de dados, durante a entrevista, a professora Graça relatou que, em seu primeiro contato com as crianças, foi receptiva e as acolheu muito bem, transmitindo segurança e apresentando-lhes as novas normas e regras da instituição. Porém, estava muito apreensiva em relação à proposta pedagógica, às atividades e à aquisição do conhecimento por notar que as crianças não eram alfabetizadas, ainda imaturas e com costumes oriundos da Educação Infantil que não poderiam estar presentes no Ensino Fundamental (chupeta, mamadeira, brinquedos, entre outros). No que diz respeito aos pais, sentiu falta de confiança e medo de deixar seus filhos crescerem, trilharem novos caminhos, apresentaram dificuldade em aceitar a individualidade de cada criança e acharam que havia muitas responsabilidades delegadas. A visão dos pais preocupou a professora no sentido de não aceitarem os limites e o crescimento de seus filhos, dificultando a parceria com a instituição no sentido de oferecer um ensino de qualidade.

Finalizando, a professora Graça, ao realizar a reunião inaugural, expressou seus sentimentos relacionados à adaptação tanto das crianças quanto dos pais, às regras dentro e fora da sala de aula, descreveu a maneira como cada criança se comportava no contexto

escolar, tais como o choro por insegurança, a ansiedade, resultando na saída da sala de aula para beber água ou ir ao banheiro constantemente. Comentou sobre as brincadeiras inadequadas, o comer rápido para brincar, a timidez e as dificuldades pedagógicas. Agradeceu a presença e tranquilizou-os quanto ao desenvolvimento global (físico e psicológico) que seria realizado na instituição durante o ano letivo e solicitou parceria entre a família e a escola.

Nesse contexto, os pais expressaram seus sentimentos de insegurança em relação à nova fase de transição de seus filhos. Apontaram que a maior dificuldade foi deixá-los em uma instituição maior, junto com crianças de várias faixas etárias, adaptar-se à nova rotina porque os consideravam muito imaturos para tantas responsabilidades.

Na pesquisa, verificamos nas vozes da professora e dos pais o quanto a ruptura de segmentos influencia no ingresso da criança no Ensino Fundamental nos primeiros dias. Hábitos e costumes que foram adquiridos no início da infância, como a chupeta, mamadeira, os brinquedos, bem como as atividades pedagógicas e rotinas diárias mais lúdicas, o acolhimento dos professores voltados para o educar, cuidar e brincar acabam causando para os pais insegurança ao se depararem com o Ensino Fundamental. Os pais ficavam, muitas vezes, apreensivos diante de rotinas mais regradas, responsabilidades compatíveis com a faixa etária que deviam ser desempenhadas pelas próprias crianças, sem ajuda dos adultos, atividades que exigiriam mais atenção, a aquisição de novos conhecimentos e novos caminhos que seriam percorridos no contexto escolar, novas amizades, o contato com crianças mais velhas fazendo com seus filhos crescessem e se desenvolvessem globalmente. Verificamos ainda professores preocupados em mediar o processo de construção do conhecimento da criança elaborando estratégias e atividades pedagógicas para amenizar a ruptura de segmentos no momento da transição.

Retomando nossas reflexões sobre o posicionamento dos pais em relação à maturidade das crianças, cogitamos a possibilidade de escolha em deixar que eles permanecessem na Educação Infantil ou fossem matriculados no Ensino Fundamental e percebemos que muitos pais não queriam que seus filhos passassem para a etapa seguinte por considerá-los muito pequenos; porém, outros pais achavam que estava no momento de adquirirem novos conhecimentos.

Segundo Mascioli (2012), o desenvolvimento das sensações, desejos e sentimentos das crianças devem ser motivados para descobertas:

A criança é entendida como ser social e histórico dotado de diversas potencialidades e áreas de conhecimento. Necessita, portanto, de um desenvolvimento integral, que englobe entre outras coisas o exercício de sua capacidade criadora e sensorial e o estímulo as suas diferentes formas de linguagens (verbal, plástica, corporal, lúdica etc.) e expressividades. O desenvolvimento expressivo infantil resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas, motivado pelo desejo da descoberta. Expressar é externalizar um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos (MASCIOLI, 2012, p.64).

Descortinando os sentimentos dos envolvidos na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, crianças, professoras e pais, salientamos que as vozes se cruzam, há anseios são semelhantes. Observamos o receio quanto à adaptação à nova rotina, a imaturidade, o receio de trilhar novos caminhos e adquirirem novos conhecimentos. Em relação aos sentimentos das crianças, principal sujeito dessa transição, cabe à professora e aos pais mediar o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo, incentivando-as a expressarem de maneira espontânea seus sentimentos para a construção de novos conhecimentos.

4.4 Transição: um caminho a trilhar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Vai já pra dentro menino!
Vai já pra dentro estudar!
É sempre essa lengalenga
Quando o que eu quero é brincar...

Eu sei que aprendo nos livros,
Eu sei que aprendo no estudo,
Mas o mundo é variado
E eu preciso saber tudo!
(BANDEIRA, 2002, p. 14)

A criança na construção do conhecimento e no desenvolvimento de suas habilidades e competências, durante sua trajetória de vida, reúne em seu cotidiano situações e vivências que contribuirão para o seu crescimento e desenvolvimento global.

Embasados em estudos acadêmicos e documentos oficiais, a criança, ao adentrar na escola, socializa-se com outras pessoas, adultos e crianças que compartilham de diversas culturas, costumes e conceitos que contribuem para enriquecer cada vez mais seu conhecimento.

O encontro com diversas informações, com a realidade e o imaginário, permite com que a criança compare, reflita, desenvolva seu autocontrole, autonomia de seus atos, tornando-a cada vez mais segura de si para tomar decisões em seu dia a dia.

No contexto escolar, a Educação Infantil é a porta de entrada para a aquisição de conhecimentos e troca de informações. Contudo, com o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, a criança necessita seguir novos caminhos e adquirir novos conhecimentos.

Com base em nossas pesquisas em documentos oficiais RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010), DCNEB (BRASIL, 2013), verificamos que há garantia de articulação englobando propostas pedagógicas, adaptação de conteúdos, objetivos específicos e princípios norteadores para um ensino e transição de qualidade. Porém, nosso objetivo foi pesquisar o sentimento, os anseios e as expectativas que os envolvidos nessa transição, crianças, professora e pais expressavam em suas vozes sobre a realidade em que viviam no que diz respeito a essa temática.

Finalizando a análise dos dados, não poderíamos deixar de refletir sobre as vozes dos envolvidos nessa nova etapa de escolarização no que diz respeito à transição.

Segundo Kramer (2011), a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não podem ser vistos de maneira distinta, pois ambos necessitam oferecer à criança e aos seus familiares acolhimento e receptividade.

Refletindo sobre os fatos obtidos e a visão da autora, verificamos o quanto é importante proporcionar um ambiente aconchegante para receber a criança, em que possam criar, brincar e aprender prazerosamente no contexto em que estão inseridas.

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (KRAMER, 2011, p. 80).

De acordo com a autora, pensamos que o desejo de aprender e buscar novos conhecimentos deve estar presente em ambos os segmentos. Cabe à instituição e ao professor favorecer esse novo caminho, buscando novas estratégias e criando novas situações de aprendizagens para que a aquisição de conhecimentos seja significativa.

Adentrando o universo da criança, em se tratando da pesquisa, no que diz respeito à transição, as crianças possuem o conhecimento que necessitam de novas aquisições (ler/escrever), esperam encontrar o afeto da professora ao recebê-las no primeiro dia de aula, sabem que terão novos desafios em relação à rotina escolar, mais atividades e responsabilidades, novas amizades; porém, esperam que o brincar esteja presente em diversas situações do Ensino Fundamental. Todavia, verificamos na pesquisa realizada que as atividades lúdicas são desenvolvidas em menor proporção na rotina escolar desse segmento.

Nesse contexto, as professoras tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental relatam a dificuldade em acolhê-los. Não há articulação de segmentos. A proposta pedagógica não é integrada, uma vez que as crianças chegam no Ensino Fundamental sem a aquisição da leitura e escrita, como já relatamos, são recebidas no Ensino Fundamental com um material apostilado e atividades que necessitam desse conhecimento. As professoras ressaltam a falta de formação continuada específica, principalmente para as profissionais que trabalharão na faixa etária de cinco e seis anos envolvida no processo de transição. Reforçam ainda que as crianças necessitam do lúdico em suas atividades no Ensino Fundamental, porém, a rotina diária não permite a ludicidade em primeiro lugar, permanecendo como estratégia secundária nesse segmento.

Em relação aos pais, não são todos que expressam a mesma opinião referente ao ingresso no Ensino Fundamental. Alguns pais acreditam que seus filhos estão preparados ao ingressarem no Ensino Fundamental, já sabem escrever o nome e conhecem o alfabeto. Por outro lado, outros pais consideram a rotina do Ensino Fundamental muito rígida, seus filhos imaturos para grandes responsabilidades e se pudessem escolher, os deixariam mais um ano na Educação Infantil.

As expectativas e sentimentos relativos à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental estão presentes principalmente na visão que alguns pais têm de seus próprios filhos, “novinhos”, “muito pequenos” para terem responsabilidade e inseguros, segundo algumas respostas que obtivemos em nossa pesquisa.

Os desafios que envolvem essa passagem não podem ser separados do contexto familiar em que vivem. Tanto pais quanto filhos sentem-se inseguros em relação à rotina, ao acolhimento e principalmente à adaptação que terão que enfrentar durante essa trajetória.

[...] A acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que acorrem à instituição.[...] A passagem da creche à pré-escola deve ser entendida como momento no qual a criança amplia suas relações interpessoais e, também, com os conhecimentos do mundo natural e social.[...] (BRASIL, 2009, p.31).

Ao término das atividades propostas para a coleta de dados, obtivemos as vozes das crianças, professores e pais que passaram por esse processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As informações coletadas e analisadas são ricas para refletirmos sobre esse processo, foco investigativo desta pesquisa, que poderão, de alguma forma, contribuir para amenizar a ruptura de segmentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentarmos as considerações finais e apontamentos levantados e discutidos neste trabalho, retomamos o objetivo central, as questões norteadoras e os procedimentos metodológicos desenvolvidos para o levantamento e análise dos dados.

O objetivo proposto nesta pesquisa foi investigar as expectativas que crianças da Educação Infantil, especificamente pré-escola, aos cinco anos de idade, têm em relação à transição que viverão para o ano escolar seguinte (Ensino Fundamental, aos seis anos de idade) e, também, as experiências e as vivências de as crianças que passaram por essa transição expressam nessa nova fase do Ensino Fundamental, especificamente o 1º ano, aos seis anos de idade. Para tanto, observamos duas Instituições de Ensino Municipal distintas, envolvendo 16 crianças, 01 professora e 16 pais da Educação Infantil e 16 crianças, 01 professora e 08 pais do Ensino Fundamental.

As principais questões norteadoras para a realização deste trabalho são as que se seguem: quais as expectativas que o grupo de crianças investigadas da Educação Infantil apresentam no que se refere a essa passagem? Como as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental vivenciam essa nova etapa? Qual a formação, vivências e práticas pedagógicas que as professoras retratam acerca desse período de transição? Quais as expectativas dos pais em relação à transição? Qual a formação, vivências e práticas pedagógicas que os professores retratam no período de transição? Quais as expectativas que os pais apresentam sobre a transição?

Para adentrarmos nas instituições de ensino e coletarmos os dados necessários para obtermos as respostas condizentes a nossa temática, utilizamos como procedimentos metodológicos consulta em documentos oficiais vigentes, pesquisas acadêmicas, atividades lúdicas, entrevistas semiestruturada e questionários.

Inicialmente, ao realizarmos o levantamento bibliográfico, observamos uma evolução histórica referente à infância, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental até os dias atuais. Os documentos oficiais referentes à educação básica, RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) E DCNEB (BRASIL, 2013), oferecem a criança todo aparato legal e garantia para o seu ingresso, permanência e desenvolvimento global durante todo seu percurso escolar, inclusive a articulação de segmentos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

No que diz respeito aos trabalhos acadêmicos, verificamos que há estudos relevantes sobre essa temática, como os de Brunetti (2007), Moss (2011), Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), Perez (2011), Kramer (2011), Marcondes (2012), Mascioli (2012) e Rabinovich (2012), que apresentam olhares direcionados para o desenvolvimento da criança, a oferta de ensino com qualidade e a formação continuada de professores que atuam nesses segmentos, porém, constata-se uma desconexão na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Portanto, o levantamento bibliográfico nos indicou a necessidade de novas pesquisas envolvendo crianças, professores e pais com o objetivo de integração dos sujeitos nesse processo, para que a articulação ocorra de fato e a ruptura entre os segmentos possa ser amenizada.

Apresentamos, em nossa pesquisa, discussões realizadas também com base na coleta de dados proposta, na tentativa de contribuir com o cotidiano das instituições de ensino que atuam nos segmentos em questão, para que possam trabalhar articuladas, proporcionando um período de transição acolhedor e com qualidade, com profissionais especializados, garantindo o desenvolvimento global da criança.

Conforme pontua Kramer (2006), na visão da criança, não há fragmentação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. São os adultos e as instituições que, muitas vezes, deixam de fora a experiência cultural que poderia ser articulada.

Com base na visão da autora e dos levantamentos teóricos realizados ao longo deste trabalho, iniciamos nossa coleta de dados sobre a transição com 16 crianças, 01 professora e 16 pais de uma instituição municipal de Educação Infantil, do interior do estado de São Paulo.

Após a coleta de dados na instituição de Educação Infantil, organizamos nosso trabalho dividindo-o em quatro categorias: rotina, expectativa, sentimento e ludicidade. Na divisão das categorias contemplamos as vozes das crianças, professora e pais que se cruzam no momento de reflexão sobre a transição.

A rotina contempla uma sequência de ações e práticas pedagógicas cotidianas, englobando as atividades elaboradas pelo professor.

Observamos que a rotina diária apresentada pela instituição envolvia a entrada dos alunos, atividades pedagógicas, o intervalo, atividades lúdicas e o horário da saída.

Para analisarmos essa rotina, buscamos as vozes das crianças em relação à ação pedagógica desenvolvida em seu cotidiano. Para tanto, desenvolvemos atividades lúdicas para que as crianças pudessem se expressar.

As atividades lúdicas foram desenvolvidas baseadas nas diferentes linguagens por meio das quais a criança pudesse expressar seus sentimentos em relação à transição; a linguagem oral, a literatura infantil, especificamente a contação de história, o desenho e cartazes, por consideramos que as referidas atividades seriam instigantes e atrativas para as crianças.

Nas atividades de linguagem oral e de literatura infantil, especificamente a contação de história, procuramos observar o relato das crianças suas vivências, expressando suas ideias, opiniões, desejos e sentimentos em relação à importância de frequentar a escola.

As crianças demonstraram que possuem consciência da importância de frequentar uma instituição de ensino e adquirir novos conhecimentos. Também estão cientes acerca da mudança de segmentos, rotinas que serão oferecidas no ano posterior e demonstraram convicção da ludicidade presente na rotina escolar no Ensino Fundamental. Destacaram ainda que vão à escola para aprender atividades novas, brincar e se alimentarem no intervalo.

Em contrapartida, ao ouvirmos a voz da professora, na entrevista, sobre a rotina desenvolvida na instituição em questão, ela nos relatou que não está totalmente inserida no contexto escolar em relação à proposta pedagógica e à jornada de trabalho por ser o primeiro ano que leciona nessa instituição. Porém, considerava integrar uma instituição de qualidade, tinha autonomia em executar, planejar a rotina, adaptar as atividades apostiladas distribuídas pelo município, utilizando como estratégias brincadeiras, sem o compromisso de alfabetizar com cinco anos (não é a proposta do município). Todavia, não tinha muito tempo para executar as atividades lúdicas e brincadeiras que gostaria de realizar em sua rotina diária, por ter que cumprir um cronograma com início e término das apostilas.

Notamos, ainda, diante da observação da rotina escolar e da voz da professora, que a ludicidade não é desenvolvida e inserida nesse contexto num primeiro momento; as crianças acabam realizando mais atividades xerocadas e apostiladas do que atividades lúdicas que poderiam complementar a construção do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo.

Em relação aos pais, notamos a falta de conhecimento em relação à rotina interna realizada na instituição de Educação Infantil. Possuem consciência que há uma organização das atividades que são oferecidas na pré-escola e sua importância no processo de escolarização. Criam uma expectativa relacionada à rotina do Ensino Fundamental quanto ao espaço físico, à adaptação a nova rotina, à aquisição da leitura e escrita e à convivência com crianças de outra faixa etária.

A partir dos dados coletados sobre a rotina escolar, pontuamos as expectativas das crianças que frequentam a Educação Infantil, a pré-escola, aos cinco anos de idade, em relação à transição para o ano escolar seguinte – Ensino Fundamental. Focamos o seguinte questionamento: “Quais as expectativas que as crianças da Educação Infantil apresentam no que se refere a essa passagem?”

Referimo-nos à expectativa contemplando as projeções referentes a concepções e vivências relacionadas ao 1º ano, ou seja, o contato com o novo, o que esperam encontrar na próxima etapa escolar.

Considerando que as atividades lúdicas favorecem a criança na expressão de seus sentimentos e expectativas, realizamos as seguintes indagações: “Você já estudou em outra escola?”, “Você já conheceu uma escola de Ensino Fundamental?” e “Em 2016, você irá para o Ensino Fundamental, você sentirá falta dessa escola?”

As crianças revelaram que já frequentaram uma escola, tinham consciência de que estavam na pré-escola, que algumas já tinham cinco anos e outras iriam completar em 2015. Também verbalizaram que a instituição em que estavam no momento oferecia vagas somente para crianças até cinco anos, depois precisariam adquirir novos conhecimentos ingressando em uma instituição de Ensino Fundamental. Em relação ao contato com a instituição de Ensino Fundamental, as referências que possuem são de irmãos, parentes ou amigos que já frequentam a instituição.

Enfatizaram que, ao ingressarem no Ensino Fundamental, aprenderiam a ler e a escrever, esperavam encontrar uma escola maior, com ambientes diferentes como quadra esportiva, cantina e muitas brincadeiras diferentes. Todas as crianças manifestaram que sentiriam saudades da Educação Infantil, algumas, em especial, da professora.

Utilizamos o desenho como forma de expressão da criança em relação à seguinte indagação: o que você gostaria de encontrar no 1º ano do Ensino Fundamental?

Observamos, por meio dos desenhos das crianças, que esperavam encontrar no próximo segmento a professora da Educação Infantil, recepcionando-os, brinquedos, amigos e materiais escolares (tinta, lápis e borracha).

No contexto, a professora nos revelou que a proposta pedagógica da instituição era realizada com um trabalho de qualidade, visto que as crianças escrevem o nome completo e identificam o alfabeto. Notamos que é considerado “excelente” quem domina esse conhecimento. Acrescentou ainda que já vivenciou em outras instituições crianças que não sabiam escrever o nome e não identificavam as letras do alfabeto por somente brincarem na Educação Infantil, sofrendo um “choque” ao ingressarem no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, retomamos a nossa indagação: “O brincar na proposta pedagógica da Educação Infantil não deveria estar atrelado os conteúdos programáticos?”

Enfatizou também que a maior expectativa em relação ao ingresso no Ensino Fundamental vinha por parte dos pais que consideravam esse segmento mais “puxado”, com mais tarefas e a aquisição da leitura e escrita, julgando que o brincar deveria estar mais presente.

Ao mencionar as expectativas dos pais, pela voz da professora, consideramos importante relatar a voz dos próprios pais com base em questionário realizado sobre a temática.

Para os pais, as expectativas estavam relacionadas ao primeiro dia de aula, à receptividade e ao acolhimento, principalmente por parte da professora, que fosse atenciosa e que estivesse preparada para oferecer segurança e um ensino de qualidade.

Os sentimentos da criança estiveram voltados para a falta do que deixariam na pré-escola, ou seja, a rotina, as atividades, as brincadeiras, os amigos, o professor e os ambientes da Educação Infantil.

Para expressar seus sentimentos em relação ao que gostavam na Educação Infantil, e o que gostariam que permanecesse no Ensino Fundamental, as vozes das crianças apontaram o brincar, ouvir histórias, fazer desenhos, pintar, e o sentimento de afeto pela professora.

Complementando a observação, sugerimos para as crianças que desenhassem o que mais sentiriam saudades da Educação Infantil. Os desenhos apresentados apontaram um forte elo com a professora, o parque, os amigos e as atividades.

Após a devolutiva, lançamos a indagação: “Se pudesse escolher entre ficar mais um ano na Educação Infantil ou ir para o 1º ano do Ensino Fundamental, o que você escolheria? Por quê?”

Diante das respostas das crianças, observamos que a minoria das crianças quer realizar essa passagem e espera que na escola do Ensino Fundamental seja divertido e com brincadeiras; a outra parte prefere ficar na Educação Infantil, em especial, com a professora; e, ainda, as crianças verbalizaram que desejariam realizar a transição porque estariam com pessoas próximas e conhecidas (irmãos, primos e amigos), encontrariam os amigos e conquistariam novas amizades.

Na visão da professora, seu sentimento perante a transição estava em preparar as crianças com qualidade segundo as metas do município destinadas à faixa etária de cinco anos. Demonstrou contentamento em saber que todas as crianças sentiriam a sua falta e gostaria de encontrá-las no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os dados obtidos junto aos pais sinalizam o sentimento de preocupação relacionado à responsabilidade que envolve o Ensino Fundamental (rotina/atividades/tempo menor para brincar) por acreditarem que seus filhos tenham pouca idade para tal.

Um ponto relevante no trabalho, que obtivemos em todas as vozes, crianças, professora e pais foi o brincar. Todos esperavam, com convicção, nas atividades e práticas pedagógicas, a ludicidade presente no Ensino Fundamental. Garantido por lei, DCNEB (BRASIL, 2013) consideramos o brincar uma atividade de extrema importância na construção de conhecimentos e interagindo em diferentes contextos sociais e culturais.

Mediante as considerações reunidas na Educação Infantil pelas crianças, professora e pais, observamos o ponto de vista de cada um sobre a transição e sabemos que a articulação entre os segmentos é garantida pela lei. Embasados em documentos oficiais, DCNEI (BRASIL, 2010) e DCNEB (BRASIL, 2013), verificamos que legalmente há a garantia de continuidade às crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEI, 2010, p.30).

Nesse cenário, há uma grande preocupação registrada em pesquisas acadêmicas realizadas sobre a temática, tais como as de Brunetti (2007), Perez (2011) Kramer (2011) e Moyles (2012), já mencionadas neste trabalho em relação à articulação entre os dois segmentos em integrá-los, manter o acolhimento e o caráter lúdico da aprendizagem, oferecer um ensino de qualidade, a adequação física, curricular, a rotina e principalmente a formação dos professores.

Nesse contexto ouvimos as vozes dos sujeitos envolvidos nessa transição para o Ensino Fundamental, porém, com as crianças utilizamos atividades lúdicas, com a professora, a entrevista, e com os pais, um questionário semiestruturado.

A análise dados foi dividida em três categorias: rotina, expectativas e sentimentos.

A rotina diária do Ensino Fundamental é estruturada com um horário organizado pela professora distribuído da seguinte maneira: entrada, sala de aula, atividades pedagógicas (caderno ou xerox), intervalo, atividades apostiladas e atividades em diferentes ambientes escolares (biblioteca, sala de vídeo, pátio, entre outros).

No contato que tivemos com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, procuramos resgatar a vivência escolar adquirida nos anos anteriores, bem como o que já

havia vivenciado na Educação Infantil e o que esperavam vivenciar no ingresso no Ensino Fundamental.

As crianças relataram que já haviam frequentado outra instituição de ensino no mesmo bairro da escola em que estavam no momento da pesquisa. Relembrou seu ingresso na Educação Infantil, expressando seus sentimentos no período de adaptação (medo, choro e anseios); destacaram as atividades que faziam parte da rotina, como o parquinho (por exemplo, tanque de areia), os brinquedos pedagógicos (quebra-cabeça, dominó, entre outros); o mobiliário da sala de aula com mesas para acomodação com quatro amigos para realização de atividades; tomar banho de mangueira no pátio; datas comemorativas; a hora de dormir e a alimentação fornecida pela instituição de Educação Infantil.

Ao ingressarem no Ensino Fundamental destacaram com maior ênfase o espaço físico mais amplo, uma quadra coberta para brincar, a biblioteca e a autonomia com o lanche, por poder adquiri-lo na cantina, trazê-lo de casa ou alimentar-se no refeitório.

A professora apontou, no momento da acolhida, imaturidade por parte das crianças, visto que estavam acostumadas com uma rotina com atividades apostiladas, porém realizadas com um olhar lúdico. Precisou adaptar as atividades propostas pelo sistema apostilado do Ensino Fundamental, no primeiro mês do ano letivo, tornando-as mais lúdicas, para resgatar o conhecimento prévio das crianças. Ressaltou que tinha autonomia da direção para adaptar as atividades da apostila, deixando de utilizá-la até a adaptação das crianças a sua nova rotina. Toda rotina era organizada pela professora titular da sala e apresentada às crianças.

Ainda em relação à adaptação, os pais são convocados pela professora na primeira semana, para realização de uma reunião para solicitar uma parceria e apresentar a nova rotina que as crianças enfrentarão durante o decorrer do ano letivo.

Nesse contexto, as vozes dos pais nos revelaram que a mudança de rotina, as atividades eram diferentes das realizadas na Educação Infantil. A responsabilidade aumentou em razão da criança ter que seguir normas e regras mais rigorosas apresentadas pela instituição. Gostaram muito da reunião realizada pela professora para apresentação da rotina e acolhimento da instituição.

Após a observação da rotina, constatamos que as expectativas das crianças em relação ao ingresso ao Ensino Fundamental eram grandes. Lançamos a seguinte indagação: tudo que você esperava encontrar nessa escola você encontrou?

As crianças verbalizaram que esperavam encontrar na instituição de Ensino Fundamental, por se tratar de uma escola com um espaço físico maior que a anterior, o

parquinho com o tanque de areia, balanço e escorregador, alguns brinquedos como moto, caminhão e piscina de bolinha e pintura na parede, e na realidade não encontraram.

Diante do relato das crianças aproveitamos suas vozes para que pudessem expressar o que consideravam “coisas boas” (ações, pessoas, lugares) encontrados na instituição de Ensino Fundamental. Consideraram coisas boas que esperavam encontrar e encontraram no Ensino Fundamental, atividades, amigos, biblioteca, brincadeiras, merenda e a professora, e ainda, expressaram que gostavam das atividades da rotina escolar, e de alguns ambientes novos que não havia na instituição de Educação Infantil, em especial a biblioteca.

As expectativas se fazem presentes na voz da professora ao esperar encontrar no acolhimento das crianças no 1º ano uma continuidade de atividades que proporcionasse um ensino de qualidade, porém, isso não ocorreu. As dificuldades encontradas no acolhimento das crianças e dos pais tiveram destaque nesse momento.

Apontou alguns aspectos que dificultavam a adaptação e ingresso no Ensino Fundamental: o comportamento dos pais em não aceitarem e assumirem as responsabilidades do filho nessa nova fase; a falta de articulação dos segmentos, pois não havia contato específico entre as professoras que ministravam aulas na faixa etária de cinco e seis anos; a proposta pedagógica do sistema apostilado não agregava conhecimento nos primeiros dias de aula por não estar engajada na proposta do município em não alfabetizar aos cinco anos e a formação continuada dos professores que amenizasse a ruptura da transição.

Considerando-se as expectativas dos pais relacionadas ao acolhimento por parte da instituição em relação a seus filhos, expressaram que as crianças não estavam preparadas para transição por não serem alfabetizadas. Quanto à rotina, esperavam mais atividades lúdicas, um tempo maior para o recreio e gostariam que a professora acompanhasse as crianças nesse horário.

Convém lembrar que o sentimento no Ensino Fundamental foi registrado pelas crianças com desenhos sobre “o que mais gostou e o que menos gostou nesse contexto”.

As crianças registraram o que mais gostaram de encontrar no ensino Fundamental: os novos espaços (biblioteca, quadra coberta e a sala de televisão), também um espaço aberto para brincar e, na sala de aula, a lousa e as atividades para pintar. O que menos gostaram de encontrar foi o recreio (pouco tempo), não poderem brincar em dias de chuva, não poderem brincar no espaço aberto quando as crianças maiores saem para o recreio, pouco tempo para brincadeiras, seguir normas e regras, formar fila e atividades em sala de aula.

A professora nos relatou que transmitiu segurança às crianças, no momento da acolhida e apresentou-lhes as novas normas e regras da instituição. Ficou apreensiva em

relação à proposta pedagógica, às atividades e à aquisição do conhecimento por notar que as crianças não eram alfabetizadas e se revelavam imaturas.

A impressão que teve dos pais foi a falta de confiança e medo de deixarem seus filhos crescerem e adquirirem novas responsabilidades.

Nesse contexto os pais se mostraram apreensivos e inseguros em relação à dificuldade em deixarem seus filhos em uma instituição maior com regras mais rigorosas, junto a crianças maiores. Também relataram aspectos relacionados à adaptação à nova rotina e à aquisição de maiores responsabilidades.

Os dados apresentados e os resultados analisados acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos levam a refletir sobre a visão que as crianças têm em relação ao que vão encontrar no próximo segmento e o que vivenciaram no seu ingresso.

Na Educação Infantil verificamos que as crianças possuem uma rotina diária, com propostas e atividades pedagógicas integradas ao lúdico. Possuem um sistema apostilado que contribui para a construção do conhecimento. A proposta do município não é alfabetizá-las aos cinco anos. Portanto, a criança que sabe escrever o seu próprio nome e reconhece o alfabeto é considerada “excelente” por estar acima da meta, segundo a professora do segmento.

As crianças têm consciência de que a pré-escola oferece vagas somente para crianças de até cinco anos e que, depois, precisam mudar de instituição, estão crescendo, precisam adquirir novos conhecimentos e matricularem-se em uma escola de Ensino Fundamental. Trazem consigo a convicção que a ludicidade estará presente na rotina dessa nova fase.

No que diz respeito à professora, verificamos que acredita estar em uma instituição conceituada e realiza um trabalho de qualidade com as crianças. Possui autonomia para realizar sua rotina e executar tarefas e atividades pedagógicas. Realiza cursos de formação oferecidos pelo município, porém, não específicos ao segmento no qual atua.

Os pais, por sua vez, não conhecem a rotina interna da pré-escola, todavia, acreditam na instituição, acham que realizam um trabalho de qualidade e que preparou seu filho para ingressar no Ensino Fundamental. Não possuem conhecimento da rotina do próximo segmento e escolheram a escola em que seu filho estudará por indicação de pessoas próximas ou por estar no mesmo bairro em que moram. Suas expectativas em relação ao segmento seguinte são em relação à receptividade e ao acolhimento por parte da professora e da instituição.

No Ensino Fundamental, verificamos que a criança, ao ingressar no novo segmento, depara-se com uma nova rotina, mais rigorosa, um espaço físico maior, contato com crianças

de outras faixas etárias e atividades voltadas para alfabetização, deixando o lúdico para segundo plano. Sentem dificuldade em adaptar-se por estarem inseridas em um contexto com novas propostas pedagógicas, ambientes diferenciados, outros professores e novas responsabilidades.

Os dados revelam que as crianças sentem falta de mais atividades lúdicas em sua rotina diária, mas gostaram dos diferentes ambientes que a escola oferece como a biblioteca e a quadra coberta e das atividades propostas pela professora e do recreio.

A professora sente-se apreensiva em relação ao acolhimento dessas crianças, visto que não estão preparadas para iniciar as atividades pedagógicas propostas pelo sistema apostilado para o Ensino Fundamental. Necessita adaptar atividades da apostila, tornando-as lúdicas para resgatar o conhecimento prévio que trazem consigo da Educação Infantil. Quanto à formação continuada, realiza somente cursos do sistema apostilado e palestras na área da educação, proporcionados pelo município. Não possui contato com as professoras da Educação Infantil.

Os pais também precisam de um acolhimento especial tanto por parte da professora quanto da instituição, demonstram insegurança em relação ao crescimento do seu filho, em se tratando de alguns aspectos, como adquirir novas responsabilidades, conviver com crianças maiores, inseri-lo em uma nova rotina e a aquisição da leitura e escrita.

Com base nos dados desta pesquisa sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e reflexões realizadas, consideramos que apesar da legislação vigente garantir a continuidade e qualidade no período de transição, há, em alguns sentidos, desconexão e ruptura nesse processo.

Verificamos, por exemplo, que as atividades e propostas pedagógicas realizadas na Educação Infantil e o sistema apostilado não condizem com a proposta pedagógica oferecida no ingresso do Ensino Fundamental. Há uma controvérsia nessa questão pelo fato das crianças não saírem da Educação Infantil com conhecimentos de leitura e escrita e no segmento seguinte, no ingresso no Ensino Fundamental, serem criticadas pela falta desse conhecimento. Por esse motivo, o material didático precisa ser adaptado com atividades lúdicas para minimizar a ruptura no ingresso dessa criança, resgatando seu conhecimento prévio e iniciando o processo de alfabetização.

Ambos os segmentos necessitam adaptar as atividades pedagógicas da apostila para atingirem seus objetivos na construção do conhecimento da criança. As instituições oferecem autonomia aos professores para tal adaptação.

A ludicidade está presente na Educação Infantil integrada na proposta pedagógica juntamente com as atividades apostiladas. No Ensino Fundamental, não é explorada

juntamente com as atividades pedagógicas, com exceção no primeiro mês em que as atividades são adaptadas e a apostila não é utilizada.

Um ponto em comum tanto da professora da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental refere-se à formação continuada. Ambas tinham formação em Pedagogia, porém, sentiam falta de cursos de formação específicos para o segmento em que estavam atuando. Os cursos de formação oferecidos pelo município envolvem todos os profissionais sem especificidade de área ou segmento. O contato ou informações que recebem sobre a sala atribuída para o ano seguinte é adquirido por meio da amizade ou conhecimento de profissionais próximos. Não há articulação entre as atividades pedagógicas e professores da Educação Infantil, em especial, na faixa etária cinco anos, com o Ensino Fundamental, faixa etária de seis anos como verificamos nos depoimentos reunidos.

Em relação aos pais, verificamos que, na Educação Infantil, sentem segurança na instituição que seu filho frequenta, mas desconhecem a proposta pedagógica e a rotina interna. Acreditam que a instituição realiza um trabalho de qualidade e prepara seus filhos para a transição. No ingresso no Ensino Fundamental é diferente, os pais se sentem inseguros quanto a nova rotina, receptividade, acolhimento e aquisição da linguagem e leitura. Consideram as normas e regras rígidas e a aquisição de novas responsabilidades precoce.

Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas contribuem para a reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no sentido de repensar as atividades pedagógicas propostas em ambos segmentos oferecidas às crianças para que não haja rupturas nessa passagem, abrindo mais espaço para a ludicidade, integrada no processo de aquisição da leitura e escrita, articulando informações e conhecimentos sobre as faixas etárias envolvidas aos profissionais atuantes, proporcionando-lhes curso de formação inicial e continuada para desenvolverem um ensino de qualidade.

Sabemos que há muito o que pesquisar e investigar sobre essa temática.

Esperamos que este trabalho possa colaborar e contribuir, de alguma forma, para todos aqueles que acreditam na educação de qualidade e esperam fazer parte do universo das crianças de cinco e seis anos, minimizando a ruptura da transição e construindo uma história de vida significativa na aquisição e construção do conhecimento.

Ainda esperamos que as atividades lúdicas desenvolvidas neste trabalho possam ser compartilhadas e utilizadas por profissionais que atuam nesses segmentos de ensino, focando e contribuindo para o seu desenvolvimento global, para que possam ouvi-las e vê-las como seres sociais e históricos, que têm voz e vez. Que se posicionam, falam, expressam-se, refletem e se manifestam, a partir de diferentes linguagens.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2012.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOA, Jaqueline Delgado. (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças devem ingressar no ensino fundamental de nove anos? **Revista Pátio Educação Infantil**. ano I, n. 1., abr/jul 2003. p. 38 – 39.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? **Revista Pátio**. n. 37., fev/abr 2006. p. 50 - 53.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm>. Acesso em 11 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção **PROINFANTIL**. Brasília: MEC PROINFANTIL, 2006, Mod.III, Unid.8.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** - 2a edição – Brasília -2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Ensino Fundamental/ Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 2v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil**. In: KRAMER, Sonia. MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 11 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de junho de 2006**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Altera a redação dos arts. 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.

BRASIL. **Lei 12.014 de 6 de agosto de 2009**. Altera o art.61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L12014.htm>. Acesso em 21 agos. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L13005.htm>. Acesso em 11 abr. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/>. Acesso em 21 julh. 2015.

BRENIFIER, Oscar. **Por que eu vou para escola?** São Paulo: Panda Books, 2012. (Coleção Pequenos filósofos).

BRUNETTI, Gisele Camilo. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental:** um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara. Ano, 2007, p.160, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** o diálogo entre a teoria e a prática. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 111-121.

DORIGO, Helena Maria Giroto; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura do. A concepção histórica sobre as crianças pequenas: subsídios para pensar o futuro. **Revista de Educação Educare et Educare.** vol 2, n.3, jan/junh.2007. p.15-32.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; Palhares, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 6ª ed. Campinas. S.P: Autores Associados, 2007.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias. (orgs.) **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.69-93.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Educação infantil:** projetos e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & sociedade.** Campinas, v.27, n.96, out. 2006a. p.797-818.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** 2ed. Brasília: MEC. 2007. p.13-23.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN, Moisés Jr.; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In. VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado. (orgs.) **Educação Infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis. R.S. Editora Nova Harmonia. 2012. p. 21-38.

LÓPEZ, Daniel; PIERA, Virgínia; KLAINER, Rosa. **Diálogos com Crianças e Jovens: construindo Projetos Educativos em e para os Direitos Humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração**. Ano, 2012, p. 373. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas**. Ano, 2012, p.310. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 7 ed. São Paulo: Global, 2012.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Tradução Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.142, jan./abr. 2011. p.142 -159.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Revista Educação e Pesquisa**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. v. 37, n.1, jan/abr, 2011. p.121-140.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo. n.14, jan/junho, 1988. p. 43-52.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo Na Educação Infantil: O Que Propõem As Novas Diretrizes Nacionais? Ffclrp-Usp e Ise Vera Cruz. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Perspectivas atuais. Belo Horizonte. nov. de 2010. p. 1-14.

PEREZ, Márcia. Cristina. Argenti. **Infância e escola: desafios no ingresso da criança no ensino fundamental**. Disponível em: eer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/4999/4148. 2011. Acesso em 16 de agosto de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-33.

RABINOVICH, Selly Blecher. **A articulação da Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a voz das crianças, dos educadores e da família em relação ao ingresso no 1º**

ano. 2012.357f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel. Jacinto. CERISARA, Ana. Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa Editores, 2004. p.09-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Participação Infantil na organização escolar. In. QUINTEIRO. Jucirema; CARVALHO; Diana Carvalho de. (orgs.) **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2007. p. 51-91.

_____. Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In. FILHO, Altino José Martins; PRADO. Patrícia Dias. (Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da Infância**. Campinas. S.P: Autores Associados, 2011. p. 27-61.

_____. A emergência da sociologia da infância em Portugal. In: DELGADO, Ana. Cristina. Coll. **Especial Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo: Segmento, 2013. p. 14-27.

SOMMERHALDER, Aline. Educar/cuidar na educação infantil: construir a indissolubilidade dos fazeres docentes. In. SOMMERHALDER, Aline (Org.). **Organização do trabalho docente na educação infantil: a educação Infantil em sua perspectiva: fundamentos e práticas**. Coleção UAB – UFSCAR Pedagogia – UFSCAR/ São Carlos 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

APÊNDICE A - ENTREVISTA – PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

01-Qual a sua formação?

02-Há quanto tempo atua no magistério?

03- Há quanto tempo leciona em EMEI?

04-Qual é a carga horária de uma professora que atua no EMEI?

05-Teve algum tipo de experiência em outro segmento do magistério? Se a resposta for positiva, qual e quanto tempo?

06-Nessa EMEI em que está lecionando hoje (2015), é o seu primeiro ano na instituição?

07-Quanto a sua formação continuada, como você faz para manter-se em constante atualização? Você tem acesso a esse recurso? É oferecido aos professores esse recurso?

Descreva a sua formação continuada.

08-Na faixa etária na qual você está atuando (5anos), qual a principal dificuldade encontrada em relação às crianças no geral?

09-Em relação à prática pedagógica, qual a principal dificuldade encontrada?

10-Em relação aos pais, você encontra um apoio e parceria em relação às práticas pedagógicas (tarefas, pesquisas e outras atividades para casa) ?

11- Qual sua maior dificuldade no contato com os pais?

12-Qual é o contato que costuma ter com os pais para discutirem ou trocarem informações em relação aos filhos?

143-Hoje no trabalho que está realizando quais são os pontos positivos em relação ao processo de aprendizagem?

14-Como você interpreta a proposta pedagógica do EMEI?

15-Em sua rotina e currículo, a proposta pedagógica condiz com a prática pedagógica que é trabalhada na sala de aula? Por quê?

16-Você acha que os alunos que saem do EMEI (5 anos) estão preparados para serem recebidos no Ensino Fundamental? Por quê?

17-Você costuma realizar algum tipo de preparação aos alunos que irão para o 1º ano do Ensino Fundamental? Se a resposta for positiva, qual? Se a resposta for negativa, explique as razões.

18-As famílias são envolvidas nesse trabalho de preparação par o 1º ano?

19-Você tem conhecimento da mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Como você adquiriu esse conhecimento?

- 20-Que sugestões você daria para melhorar essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
- 21-Em relação ao lúdico, como é trabalhado nessa faixa etária no EMEI?
- 22-Em relação ao processo de aprendizagem, como, quando e de qual forma são trabalhadas as diversas formas de linguagem?
- 23-Em relação à avaliação, como é desenvolvida durante o ano letivo?
- 24-Há algum contato entre os professores da Educação Infantil (5 anos) com os professores do Ensino Fundamental (6 anos) para troca de informações (vivências e necessidades)? Você acha esse contato importante? Por quê?
- 25-Para que o trabalho nessa faixa etária (5 anos) fosse mais produtivo e auxiliasse mais na transição para o Ensino Fundamental (6 anos), ou seja, que facilitasse esse momento tanto para a criança quanto para o professor, o que precisaria ser feito e que não tem sido feito atualmente?
- 26- Se quiser, acrescente algum comentário, sugestão ou informação para contribuição à nossa pesquisa em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS – EDUCAÇÃO INFANTIL

- 01-Quantos filhos vocês têm e em que nível (classe ou ano) estão estudando?
- 02- Seu filho que está na Jardim II já estudou em outro EMEI? Qual?
- 03- Vocês têm conhecimento sobre a lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Caso tenham, quais são os seus conhecimentos sobre essa lei?
- 04- Você já escolheu a escola de Ensino fundamental em que seu filho estudará no ano de 2016?
- 05- Você já conhece o trabalho realizado por essa escola?
- 06- Você acha que a creche preparou seu filho para essa passagem? Por quê?
- 07-Você acha que seu filho está preparado para essa passagem da Educação infantil para o Ensino Fundamental? Por quê?
- 08-Quando chegarem no ano que vem no Ensino Fundamental, o que vocês, pais, esperam no 1º dia de aula dos seus filhos?
- 09- Como vocês esperam que seus filhos sejam recebidos na escola do Ensino Fundamental?
- 10- O que vocês esperam da professora?
- 11- O que vocês esperam da escola?
- 12- Como vocês acham que será a rotina da escola?
- 13- Qual a maior dificuldade que vocês acham que encontrarão em relação ao seu filho na escola de Ensino Fundamental?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA - ENSINO FUNDAMENTAL

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo atua no magistério?
- 3- Há quanto tempo leciona em escola de Ensino Fundamental?
- 4- Qual é a carga horária de uma professora que atua no Ensino Fundamental?
- 5- Teve algum tipo de experiência em outro segmento do magistério? Se a resposta for positiva, qual e por quanto tempo?
- 6- Nessa escola de Ensino Fundamental em que está lecionando hoje (2015), é o seu primeiro ano na instituição?
- 7- Quanto a sua formação continuada, como você faz para manter-se em constante atualização? Você tem acesso a esse recurso? É oferecido aos professores esse recurso? Descreva a sua formação continuada.
- 8- Na faixa etária em que você está atuando, 1º ano (5/6 anos) , qual a principal dificuldade encontrada em relação às crianças em geral?
- 9- Em relação à prática pedagógica, qual a principal dificuldade encontrada?
- 10- Em relação aos pais, você encontra um apoio e parceria em relação às práticas pedagógicas (tarefas, pesquisas e outras atividades para casa) ?
- 11- Em que você sente mais dificuldade em geral no contato com os pais?
- 12- Qual é o contato que costuma ter com os pais para discutirem ou trocarem informações em relação aos filhos?
- 13- A escola costuma realizar no início do ano letivo uma reunião com os pais do 1º ano para posicionar-se em relação as normas, regras e rotina da escola?
- 14- No trabalho que está realizando até a presente data quais são os pontos positivos em relação ao processo de aprendizagem?
- 15- Como você interpreta a proposta pedagógica do Ensino Fundamental para o 1º ano?
- 16- Em sua rotina e currículo, a proposta pedagógica condiz com a prática pedagógica que é trabalhada no 1º ano? Por quê?
- 17- Você acha que os alunos que saem do EMEI (5 anos) estão preparados para ingressarem no Ensino Fundamental? Por quê?
- 18- Você tem conhecimento da mudança da lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Como você adquiriu esse conhecimento?

- 19- Que sugestões você daria para melhorar essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
- 20- Em relação ao lúdico, como é trabalhado no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 21- Em relação ao processo de aprendizagem, como, quando e de que forma é dada continuidade a esse trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental nos primeiros meses de adaptação da criança?
- 22- Nessa escola de Ensino Fundamental, o material didático é apostilado. O material didático condiz com a proposta pedagógica e com o conteúdo prévio que o aluno que sai da Educação Infantil traz consigo? Por quê?
- 23- Em relação à avaliação, como é desenvolvida durante o ano letivo?
- 24- Há algum contato entre os professores da Educação Infantil (5 anos) com os professores do Ensino Fundamental (6 anos) para troca de informações (vivências e necessidades)? Você acha esse contato importante? Por quê?
- 25- Para que o trabalho nessa faixa etária (6 anos) fosse mais produtivo e auxiliasse mais na transição para o Ensino Fundamental, tanto para a criança quanto para o professor, o que precisaria ser feito e não é realizado atualmente?
- 26- Se quiser, acrescente algum comentário ou sugestão para contribuição à nossa pesquisa em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS – ENSINO FUNDAMENTAL

- 1- Quantos filhos têm e em que classe ou série estão estudando?
- 2- Em que EMEI seu filho, que está atualmente no 1º ano, estudou até ingressar no Ensino Fundamental?
- 3- Vocês têm conhecimento sobre a lei do Ensino Fundamental de 9 anos? Quais?
- 4- Qual o motivo que os levaram a escolher essa escola?
- 5- Nessa escola que vocês matricularam seu filho é desenvolvido um projeto de tempo integral. Ele participa? Por quê?
- 6- Vocês já conheciam o trabalho realizado por essa escola?
- 7- Como vocês esperavam que seu filho fosse recebido no 1º dia de aula?
- 8- A rotina da escola do Ensino Fundamental é muito diferente da rotina do EMEI? Como?
- 9- Seu filho, ao sair da creche, estava preparado pedagogicamente, (trabalhos realizados leitura, escrita, conhecimentos matemáticos) para ingressar no Ensino Fundamental?
- 10- Qual foi a maior dificuldade que vocês, pais, encontraram no início das aulas no Ensino Fundamental?
- 11- Houve alguma reunião para orientá-los sobre essa nova rotina da Escola de Ensino Fundamental? Qual a sua opinião em relação às orientações?
- 12- E quando seu filho estava no EMEI, houve algum tipo de orientação em relação a essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental?
- 13- Como é o contato dos pais com a escola? Como vocês se comunicam com a professora?
- 14- Qual é a maior dificuldade que seu filho ainda tem em relação à adaptação no Ensino Fundamental?
- 15- E a sua como pai ou mãe, qual foi a sua maior dificuldade em se adaptar à escola de Ensino Fundamental?
- 16- O que você acha que deveria ter no Ensino Fundamental que não tem e na creche tinha?
- 17- Caso pudessem escolher hoje, vocês matriculariam seu filho no Ensino Fundamental ou deixariam mais um ano na Educação Infantil. Por quê?