

A VIVÊNCIA EM UMA PRÉ-ESCOLA E AS EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS

Bianca Cristina **Correa** – USP-FFCLRP

Lorenza **Bucci** – USP-FFCLRP

Agência Financiadora: Banco Santander

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de pesquisa qualitativa desenvolvida desde 2008 com o objetivo de analisar o impacto da implantação do ensino fundamental de nove anos (EF9) sobre a organização do trabalho pedagógico tanto nesta etapa quanto na pré-escola. Ao longo desses anos a pesquisa contou com financiamento do CNPq, da FAPESP e do Banco Santander, o que possibilitou uma ampla coleta de dados em um município do interior paulista.

Com as alterações legais que instituíram o ingresso aos seis anos no EF9 (BRASIL, 2005; 2006), mudanças nesse nível de ensino eram previstas e, atualmente, já contamos com pesquisas evidenciando como elas vêm ocorrendo em diferentes regiões do país (AMARAL, 2009; MORO, 2009; PANSINI; MARIN, 2011; NEVES; GOUVEA; CASTANHEIRA, 2011). Todavia, interessou-nos investigar como tal alteração legal afetaria a educação infantil (EI), pois, nossa hipótese era a de que ao sair mais cedo da EI, as crianças poderiam sofrer com a antecipação, em um ano, de rotinas inadequadas à sua aprendizagem e desenvolvimento, o que já ocorria antes da mudança legal, como evidenciam, por exemplo, as pesquisas de Campos; Fullgraf; Wiggers (2006); Campos; Cruz (2006); Cruz, (2009). Assim, interessava-nos conhecer o dia a dia no último ano de uma pré-escola cujas crianças estivessem com cinco anos de idade, para analisar as possíveis mudanças e continuidades e, ainda, em que medida esse contexto estaria relacionado ao ingresso no ensino fundamental aos seis anos de idade.

Mais especificamente, pareceu-nos relevante trazer à luz o que pensavam as próprias crianças sobre o tema. Dessa forma, a pesquisa se propôs a dar voz às crianças, sobretudo porque embora elas sejam os sujeitos centrais na/da EI, “seus pontos de vistas (...) geralmente são excluídos do processo de discussão sobre políticas e práticas educacionais.” (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 67)

Sendo assim, do conjunto de dados da pesquisa em curso desde 2008, neste trabalho apresentamos resultados relativos à visão das crianças tanto sobre sua vivência em uma pré-escola quanto sobre suas expectativas em relação ao ingresso, aos seis anos

de idade, em uma escola de ensino fundamental (EEF). Esta etapa da pesquisa teve como objetivo específico, portanto, estudar como as crianças do último ano da pré-escola compreendiam a transição para o ensino fundamental, buscando observar suas vivências no último ano da EI e estabelecendo conexões entre estas e aquelas que são comuns no 1º ano do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Para entendermos como as crianças do último ano da pré-escola vivenciaram este momento e como compreendiam a passagem para o ensino fundamental, o foco da pesquisa foi a visão das crianças de cinco anos e a observação das práticas educativas desenvolvidas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). A escolha desta EMEI se deu por ela oferecer diferentes espaços, tais como parque, campo, casa de bonecas, quadra, biblioteca (com diversos títulos para crianças e adultos, jogos, fantasias e brinquedos) e ampla área verde. Além disso, a escola recebia crianças de diferentes regiões do município e, portanto, atendia a diferentes infâncias (ARROYO, 1994).

A pesquisa empírica começou em fevereiro de 2011, quando explicamos às professoras do último ano da pré-escola o seu objetivo e, após a conversa, foi escolhida, com auxílio da diretora, a turma em que as observações aconteceriam. A escolha da professora, por sua vez, levou em conta o fato de se tratar de uma profissional graduada em pedagogia por uma prestigiada universidade estadual do estado de São Paulo, o que sugeria uma formação diferenciada no conjunto de docentes da rede e da própria escola.

As observações realizadas na turma denominada, pela EMEI, como “etapa II”, aconteceram todos os dias durante a primeira semana de aula, e, após isso, três vezes por semana, durante toda a manhã. Foram acompanhados momentos de brincadeiras, “lição”, almoço, passeio e festas de aniversário, com o foco sobre as crianças, ao que falavam e pareciam sentir - por meio da observação de suas diversas formas de expressão - e como brincavam. Para o registro e a organização desses dados, utilizou-se o caderno de campo. Diante dos dados obtidos nesse período e, considerando que a partir do segundo semestre as crianças possivelmente teriam mais repertório para falar sobre o ensino fundamental, também foram realizadas três observações nesse período letivo e dois encontros de “Rodas de Conversa”.

A opção pela entrevista em pequenos grupos, sob a designação “Rodas de Conversa” (RC), ao invés de individualmente, deu-se com base no estudo de Campos;

Cruz (2006). As autoras constataram que por meio de entrevistas realizadas com um maior número de crianças elas se mostraram mais a vontade para falar e puderam participar mais livremente, complementando, concordando ou discordando da fala do outro. (CAMPOS; CRUZ, 2006)

Na turma escolhida havia, no início do ano, 19 crianças e, durante o período de observações, por força de alguns rearranjos na escola, no momento das RC havia 21 crianças na turma. Dentre estas, obtivemos 13 autorizações dos pais, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para participar das RC, que foram gravadas em áudio. Além do Termo, todas as crianças foram consultadas sobre a vontade de participar da pesquisa. Como algumas famílias não entregaram as autorizações, também foram realizadas RC com essas crianças, porém usando como recurso a leitura de histórias e a produção de desenhos. Estas RC foram planejadas desde o início, sendo este um cuidado para que as crianças que não participariam da pesquisa não se sentissem excluídas e nem pensassem que haviam passado por alguma seleção.

Antes das RC sobre a EI e o ensino fundamental acontecerem, realizamos um encontro com todas as crianças para que conhecessem e se adaptassem ao gravador, para que brincassem com ele. Em outro encontro, já em pequenos grupos, todas as crianças fizeram um desenho sobre a brincadeira que mais gostavam na EMEI. Após este dia, foi proposto às crianças que brincassem de “escolinha”, na sala de aula, com o intuito de observar como retratariam o cotidiano ali vivido; esta brincadeira foi gravada em vídeo. No último encontro antes das entrevistas começarem, foram apresentados às crianças alguns bonecos: o Pedrinho, a Juju e alguns fantoches que as próprias crianças nomearam. Estes brinquedos ficaram na sala para que as crianças pudessem explorá-los livremente em outros momentos.

Após duas semanas, a pesquisadora retornou à escola para iniciar as entrevistas (sob a forma de RC) com as crianças cujas famílias haviam assinado o Termo de Consentimento.

Nessas rodas de conversa, para que as crianças desenvolvessem os temas relativos aos objetivos da pesquisa optou-se pelo método da “História a Completar” (HC)¹, utilizado por Silvia Helena Vieira Cruz (1987) em seu mestrado, por ela e Maria

¹ Este método tem como base as “Histoires à Completer”, de Madeleine B. Thomas.

Malta Campos (2006) em pesquisa de âmbito nacional e, ainda, por Rosimeire Cruz (2009), em pesquisa realizada em Fortaleza. Esse método constitui-se em contar uma história para as crianças e deixar que elas a completem. Segundo Cruz (2009), esse método se mostrou mais eficiente na captura da fala das crianças, uma vez que elas já possuem relativo discernimento sobre o que deve ser dito a um adulto, o que poderia limitar suas respostas se as questões fossem apresentadas diretamente. Dessa forma, por meio da História para Completar as crianças expressariam indiretamente suas próprias opiniões.

Utilizamos, ainda, o método de “Desenho com histórias” (DH), que também compôs a metodologia de Silvia Cruz (1987). Por este método, as crianças deveriam fazer um desenho e contar uma história a partir dele, porém, seguindo o tema apresentado pela pesquisadora.

Quanto às suas vivências e a percepção que tinham da pré-escola que frequentavam, foram realizados dois encontros. No primeiro a HC foi contada e as crianças a completaram oralmente; já no segundo, as crianças deveriam desenhar a pré-escola da personagem e, depois, conversar com a pesquisadora sobre sua produção. A história era sobre dois amigos, o Pedrinho e a Juju, duas crianças de cinco anos, mas só a Juju frequentava uma pré-escola. Pedrinho, por sua vez, queria saber como era essa pré-escola e perguntava a sua amiga. As crianças deveriam completar a história contando como era a pré-escola da personagem e respondendo, assim, à questão de Pedrinho.

Para abordar as expectativas das crianças quanto ao ingresso no ensino fundamental, o tema foi introduzido com outra história sobre o Pedrinho e a Juju, mesmos personagens da H-C sobre a pré-escola. Neste caso, os personagens haviam completado seis anos e iriam para a EEF, porém não sabiam como seria a nova escola e o que fariam lá. Foram organizados dois encontros para este tema, no primeiro a HC foi contada e, no segundo, as crianças deveriam desenhar essa escola e falar sobre ela à pesquisadora.

Embora nos limites deste trabalho não seja possível discutir, com rigor, os desafios metodológicos desse tipo de pesquisa com crianças, alguns dos quais vêm sendo objeto de análise de outras pesquisas já há algum tempo (PINTO; SARMENTO, 1997; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; FERREIRA, 2004; CORSARO, 2005; KRAMER, 2009), vale mencionar que, em nossa pesquisa, pelo fato de se tratar de um grupo de crianças com poucas oportunidades de interação verbal na instituição, os

diálogos muitas vezes foram difíceis, mesmo com o uso dos recursos metodológicos já descritos. Outro fator que se destacou foi o interesse das crianças em ouvir suas vozes no gravador, experiência até então inédita em suas vidas. Não foi incomum, portanto, em meio aos diálogos, frases como as seguintes: “A gente não vai ouvir?” “Você vai deixar a gente escutar?” “Depois você deixa a gente ouvir?” Mesmo com a possibilidade de explorarem o gravador antes das rodas de conversa, ele seguiu como objeto de muito interesse ao longo de todo o processo, sendo este um indicador sobre como se davam as relações naquela pré-escola, sobre o que trataremos a seguir.

A EMEI CATARINA CAMPOS² E A ETAPA II

A escola campo de pesquisa se localiza na zona sul de um município do interior do estado de São Paulo e recebe crianças de bairros distantes, atendendo diferentes realidades sócio-econômicas e culturais. Seu espaço físico é privilegiado, destacando-se neste aspecto, pois além de salas espaçosas, há diversos ambientes para brincadeira e uma ampla área verde.

Os horários de todas as turmas são organizados para que, diariamente, elas utilizem cada espaço da escola, em rodízio. Entretanto, no caso da turma acompanhada, nos primeiros meses de observações constatamos que as crianças saíam com menos frequência da sala de aula³, permanecendo a maior parte do tempo realizando tarefas de escrita - copiando ou preenchendo lacunas com letras e números.

A turma acompanhada contava com 21 crianças, das quais a maioria estava com cinco anos de idade e apenas cinco completaram seis anos entre abril e novembro de 2011.

O que se destaca é que, diferentemente do que encontramos em muitas redes no Brasil, no caso em apreço a escola contava com excelente infra-estrutura, com bons recursos materiais e uma boa razão crianças por adulto.

A ROTINA DA TURMA OBSERVADA

² Os nomes, tanto da escola quanto das crianças, são fictícios.

³ O termo “sala de aula” é empregado aqui porque era utilizado na EMEI e porque naquele contexto ele era compreendido como o único lugar em que a professora ensinava e as crianças aprendiam.

Desde o primeiro contato com a turma, pudemos observar que as expectativas em relação ao comportamento das crianças eram marcadas por uma concepção adultocêntrica. No primeiro dia de aula, uma criança jogou uma almofada no ventilador enquanto o grupo, que nesse dia contava com apenas quatro presentes, estava sentado em um canto da sala brincando com fantoches. A professora retirou a criança do grupo, colocou-a em uma mesa e lhe disse que se não sabia brincar, então ficaria sozinha, nesse caso, lendo um livro infantil que lhe foi entregue. A criança começou a chorar e tentou sair da sala, mas foi contida pela professora que lhe deu outra bronca. Depois disso, a criança ficou em pé e continuou chorando até irem para o refeitório. A professora explicou à pesquisadora que “não daria bola”, porque essa criança agia assim no ano anterior, com outra professora, e se ela lhe desse “atenção”, ele iria “dar mais trabalho ainda”.

Observamos, assim, que já no primeiro encontro a professora trazia uma imagem negativa da criança, não lhe dando qualquer chance de falar ou até se explicar em relação a ter lançado a almofada no ventilador. Sua primeira atitude foi o castigo, isolando a criança do grupo. Quanto ao choro, também não houve tentativa de consolo por parte da professora.

No segundo dia de aula, quando a turma já estava completa, a professora reuniu as crianças no fundo da sala para então se apresentar oficialmente e para fazer o que ela chamou de combinados. Na verdade, o que se seguiu foi a exposição, por parte dela, das regras disciplinares, tais como não sair da sala sem avisar, não conversar enquanto ela ou outra pessoa estivessem falando e conversar baixinho com os colegas de mesa para “não atrapalhar a lição”. Nesse episódio, a semelhança com o ensino fundamental não é mera coincidência. Ainda durante a primeira semana de aula, a “atividade”⁴ proposta foi copiar o nome três vezes e fazer um desenho de si, sendo esta a única orientação dada, além do nome de cada criança que a professora já havia escrito nas folhas para que cada uma copiasse o seu. Não houve nenhum diálogo sobre os nomes, como por exemplo, quem o havia escolhido ou o que significavam, quais seriam os sobrenomes,

⁴ O termo foi colocado entre aspas porque embora ele fosse usado frequentemente na EMEI, o que a professora propunha não se configurava como atividade nos termos propostos por Leontiev (2004), nossa referência teórica para análise do desenvolvimento infantil, ou seja, não se tratava de algo que mobilizasse algum motivo real entre as crianças.

enfim, questões que em geral são abordadas no início do ano em muitas EMEIS, no mesmo município em que a pesquisa se realizou. Para esse mesmo dia, a professora havia preparado outra “atividade” que consistia em preencher três linhas com a letra A, logo após a letra da música “Dona Aranha”, o que não foi feito em decorrência de um atraso na biblioteca, onde as crianças ficavam com outra profissional. Outro exemplo marcante do que era valorizado nessa turma foi observado quando a professora, ao ver duas meninas desenhando na lousa, disse, em tom jocoso: “Eu posso saber por que as duas meninas princesas estão desenhando na lousa? A Telma [funcionária da limpeza] limpou toda a lousa para mim hoje!” A lousa servia para passar lição, não para as crianças desenharem.

Desde a primeira semana de aula, portanto, quando inclusive seria esperada alguma programação especial de adaptação, já pudemos perceber que naquela turma as crianças eram vistas como pequenos adultos ou, de outro modo, como sujeitos a serem preparados para o futuro, nesse caso, para o ingresso no ensino fundamental. Ao longo das observações essa impressão inicial foi se confirmando e, também, trazendo à luz a visão de educação dominante. O que se observou foi a predominância de um modelo pedagógico dos mais tradicionais, segundo o qual o professor explica algo ao mesmo tempo em que dá um modelo e a criança, após ouvir, em silêncio, deve seguir. Além disso, também ficou muito claro que em muitos aspectos a professora tinha a expectativa de que as crianças já soubessem ou já conhecessem determinados conteúdos ou normas de conduta: se as crianças “não sabiam” brincar, eram punidas; se “não sabiam” manusear os livros, estes eram retirados; se “não sabiam” brincar no parque de areia, eram retiradas e ficavam sentadas do lado de fora, observando os colegas brincarem. Assim, a concepção de educação presente era marcada pelo verbalismo, pela perspectiva de que as crianças deveriam ter saberes prévios e que estes não seriam passíveis de ensino pela professora e, finalmente, pela relação de mando e obediência, sem qualquer margem para o diálogo.

Nesse contexto, não é de estranhar que nas RC realizadas sobre as vivências na EI, a figura da professora não tenha aparecido espontaneamente, cabendo à pesquisadora questionar sobre quem acompanhava as crianças. Nos encontros de DH, a professora aparecia como alguém que brigava e dava castigos às crianças quando faziam bagunça, demonstrando nessas falas o quanto a exigência de disciplina estava presente, e também o quanto as crianças sabiam que se não obedecessem, seriam castigadas. Esta prática, de castigar as crianças, foi presenciada em vários dias de observação.

Além da briga e do castigo, as crianças descreveram a professora como aquela que “da ‘atividade’, faz ‘atividade’ na lousa, pede para os aluninhos pegarem ‘atividade’ para dar, que nem a tia⁵.”

Nos encontros destinados ao DH sobre a pré-escola, a professora apareceu em situações em que brigava e punia a personagem. É o que constatamos na história inventada por uma das meninas, a partir da personagem Juju:

T.: A Juju chegou atrasada na escola, então todo mundo já estava dentro da escola, menos ela! E aí a Juju perdeu o desenho dela, porque o menino pegou o desenho dela! Ela ficou sem folha, porque a tia não dá mais folha para a Juju!

T: Aí a Juju veio na chuva na escola.

E⁶: Chegou molhada?

T: Chegou tudo pingando assim, de água! Aí a professora ficou brava! Ela ficou chorando! Aí a tia mandou ela parar de chorar. E ela não parou de chorar! Aí todos os alunos foram para casa! E a Juju ficou fazendo desenho.

E: Sozinha na escola?

T: Aham... Com a professora, sem amigo! E aí chegou a hora de ir embora, a tia não abriu o portão pra ela! Foi [para casa] escondida!

E: Escondida de quem?

T: Da tia! Porque a tia é muito brava... Aí a Juju contou pra tia que o menino pegou a folha dela, aí o menino ficou de castigo.

Nos desenhos das crianças também apareceu destruição da escola, quando, por exemplo, um gigante deixou cair uma pizza pesada em cima dela, e a personagem foi impedida de continuar lá, pois se machucou. Nas pesquisas realizadas por Cruz (1987), Campos; Cruz (2006) e Cruz (2009) as crianças também “destruíam” a escola ou dela fugiam, ficavam doentes, desistiam de ir às aulas. Conforme Cruz (1987): “A representação da escola das crianças é povoada por repreensões e castigos, tornando-a um local hostil e perigoso.” (CRUZ, 1987, p. 267) Nesse sentido, os dados que obtivemos corroboram a análise de Cruz.

Durante uma das observações, duas crianças pegaram apontadores para brincar e ao ver a cena, a professora assim se manifestou: “Apontador é brinquedo? Vocês já terminaram a folhinha? Guardem isso e terminem a tarefa!” Em outro momento, a professora entregou uma folha com o título “Eu bebê” e o rostinho de um bebê para que as crianças completassem. Algumas crianças completaram rapidamente a tarefa,

⁵ Na EMEI, as professoras eram chamadas de “tias”.

⁶ A letra “E” será utilizada para designar, doravante, as falas da entrevistadora.

desenhando apenas o restante do corpo, ao que a professora reagiu com aparente irritação: “Eu já não expliquei? Não é para desenhar só o corpinho, vocês têm que fazer tudo! E nenê voa? Não! Então tem que desenhar onde o nenê está!” Após dizer isso ela foi até a lousa e desenhou bebês em carrinhos, no tapete e no colo de um adulto. Na sequência, outra tarefa: as crianças deveriam passar o lápis sobre um bebê que já estava desenhado e, embaixo, teriam que preencher uma lacuna com as vogais O ou A, completando a frase “Eu sou menino__”.

Diante desses episódios, concluímos que as propostas da professora sempre tinham como objetivo, ao fim e ao cabo, treinar as crianças para o uso do alfabeto. Assim, mesmo a proposta de se desenhar como bebê, que aconteceu sem nenhum diálogo sobre o tema, não estava a serviço do autoconhecimento, do fortalecimento da própria identidade, da percepção de semelhanças e diferenças entre as crianças, tratando-se, isto sim, de um pretexto para o treino ortográfico. Nesse sentido, vale dizer que também o objetivo de ensinar as crianças a ler e a escrever não poderia ser atingido com esse tipo de tarefa, de caráter puramente mecânico. Vale dizer que durante a permanência da pesquisadora em sala, as crianças sempre pediam que ela lesse os livros ali existentes, perguntavam sobre os títulos, encontravam semelhanças com seus nomes, enfim, mostravam-se sempre muito interessadas na “linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2007, p. 125), mas esta não era objeto de aprendizagem, enquanto tal, no cotidiano da turma.

Outro dado importante se refere à identidade, que de maneira alguma foi objeto de discussão, observando-se, na verdade, momentos de total desrespeito a alguns direitos básicos das crianças. Além do exemplo anterior, outro episódio que demonstrou essa situação ocorreu quando a professora chamava as crianças para entregarem uma folhinha de exercícios e, como não a ouvissem, ela fez a seguinte ameaça: “Deixa, depois, quando formos brincar lá fora, quem já brincou [na sala] não vai! Traga a folhinha quando eu chamar!” - Nesse momento, Cacá, um dos garotos da turma, estava com sua folhinha, próximo à mesa da professora, e ela lhe perguntou: “Eu chamei Cacá?” O garoto balançou a cabeça negativamente, e ela completou: “Então, vá sentar!”

A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NA PRÉ-ESCOLA

De acordo com a fala das crianças, os momentos de brincadeira eram os mais prazerosos e os espaços externos os que elas mais gostavam.

Entre os brinquedos citados pelas crianças havia aqueles que realmente existiam na EMEI, destacando-se o brinquedo de montar, a bola, a corda, os brinquedos do parque e as bonecas. Todavia, também foram elencados brinquedos que a EMEI não possuía, mas que as crianças pareciam gostar e, por isso, apareciam na escola da personagem: balanço, pula-pula, computador (*laptop* da Xuxa), bolinha de gude, iô-iô, brinquedo de fazer bolhas, ping-pong, jogos de vídeo-game e pipa. Quando falavam sobre esses brinquedos, algumas crianças contavam alguma história pessoal na qual o objeto estava presente ou falavam sobre o que mais gostavam.

A inclusão de brinquedos das crianças na escola da personagem revela o desejo das crianças de que eles também fizessem parte do material da EMEI que frequentavam, sobretudo o balanço, brinquedo mais citado por elas. As falas das crianças aqui apresentadas corroboram a pesquisa de Campos; Cruz (2006), na qual as crianças de quatro estados brasileiros também expressaram o desejo de ter nas escolas brinquedos aos quais não tinham acesso.

Além desses brinquedos, as crianças disseram que uma boa pré-escola deveria ter diversão, referindo-se aos momentos de brincadeiras e aos bonecos levados pela pesquisadora - Juju, Pedrinho e outros fantoches. Na sala da turma observada, não havia brinquedos disponíveis às crianças. Dessa forma, pode-se dizer que os bonecos utilizados para a pesquisa serviram também para as crianças satisfazerem sua vontade de brincar. Também chamou a atenção o espírito de grupo entre as crianças. Ao comentarem seus desenhos explicando o que teria na pré-escola da Juju, dois meninos travaram o seguinte diálogo com a pesquisadora:

E: E a escola da Juju, como é?

T: Cheia de brinquedo!

En: Olha aqui [mostrando o desenho], quanto balanço!

L: Nossa! São muitos balaços!

T: Ué, pra toda turma, né!?

Como já mencionamos, as repreensões eram constantes, o que talvez explique a incidência do tema durante as RC, pois em várias delas as crianças usavam frases disciplinadoras: “Vamos ficar em silêncio, porque o silêncio é mais bom”. Dentre as narrativas criadas pelas crianças, vejamos dois exemplos ilustrativos: “Se ela [Juju] fazer bagunça, a professora briga.” “A professora coloca ela de castigo.”

No último encontro sobre como deveria ser uma escola de EI, no qual foi perguntado o que uma pré-escola não poderia ter, as crianças falaram somente sobre suas atitudes, afirmando não poder: dar soco, bater no amiguinho, falar palavrão, chutar,

bater na cara, ter briga, ter bobeira, xingar, morder. Esses “nãos” representam bem a postura dos adultos diante das crianças.

Na pesquisa realizada por Campos; Cruz (2006), o que as crianças disseram sobre o que não poderia ter em uma escola também diz respeito às suas atitudes. Além disso, as autoras afirmam que, pelo menos no plano do discurso, as crianças já sabem as regras que os adultos impõem (CAMPOS; CRUZ, 2006). O exemplo do menino Joca, em nossa pesquisa, reforça essa conclusão. Em observação realizada na chegada das crianças à EMEI, a pesquisadora estava na sala quando o Joca a chamou para ler um livro. Ele mostrou um dicionário, que havia retirado da mesa da professora. A pesquisadora explicou o que era um dicionário e pediu que o abrisse para que ela lesse o significado de alguma palavra. Outras crianças foram ouvir e, após a leitura do significado de “elogiável”, as crianças disseram não ter entendido bem. Então, a pesquisadora explicou: “Elogiável é alguma coisa ou alguém que merece ser elogiado.” Ao que o Joca respondeu: “É que está comportado.” Diante disso, podemos refletir sobre o sentido - não o significado estrito da palavra - dado pelo garoto, pois o que observamos na escola é que estar “comportado” era o único jeito de conseguirem um elogio. Ele entendeu, pois, uma das mais importantes regras impostas pelos adultos na EMEI.

Em relação à “lição”⁷, as crianças disseram que fazer lição é escrever, pintar e contornar o que a professora mandar, fazer o nome, contornar letras pontilhadas e fazer os números, conforme vemos nos seguintes exemplos:

- E. Caio, você falou que podia ajudar o Pedrinho, não falou?
 C: Não, eu queria dizer para ele como se faz as lições...
 E: Como se faz as lições? Conta para o Pedrinho...
 C: Pedrinho, olha, é assim: as lições tem que pegar o lápis e pintar quando a tia falar onde tem que contornar e também escrever.
 MV: E também tem atividades...
 G: É, atividades de escrever...
 MV: E números.
 H: E também numerais.
 MF: Ela faz o nome, ela faz... se tê [tiver] aquela letra pontilhada, ela contorna...

⁷ Termo utilizado pela professora, além de “atividade” e “tarefa”, e reproduzido pelas crianças.

Como se pode observar nesses exemplos, as crianças não apenas parecem ter apreendido bem o significado da rotina na pré-escola que frequentavam, como também evidenciaram ter assimilado termos - “atividades”, “numerais”, “letra pontilhada” - muito próprios ao modelo escolar ali vigente.

Em relação ao desenho, as crianças disseram que contornavam e pintavam, citando os materiais utilizados - lápis de cor, grafite, canetinha, apontador, borracha e pincel. Mesmo mencionando esses materiais, nem todos foram usados com frequência nos dias em que a turma foi observada, sendo que tinta e pincel foram usados somente uma vez; as canetinhas eram usadas para o contorno e os lápis não tinham ponta, cabendo à pesquisadora, em muitas ocasiões, apontá-los para as crianças. Tanto é assim, que durante as RC em que as crianças desenharam, elas se mostraram animadas e felizes de poder desenhar e pintar só com canetinha. Durante esses momentos, essas crianças eram alertadas por outras, que diziam: “Não pode pintar com canetinha!” Nesse momento as que eram repreendidas recorriam à pesquisadora para confirmarem o argumento de que ali podia. No primeiro encontro, no qual desenharam suas brincadeiras preferidas, um dos garotos disse: “Tem professor que é tão chato. Não deixa nem pintar com canetinha.” As crianças também se acostumaram a pedir papel à pesquisadora (folhas de rascunho que eram levadas por ela para a escola) quando esta estava observando a turma.

A análise da visão das crianças permite-nos afirmar que elas conheciam bem as regras disciplinares da EMEI, mas, isto não as impedia, por completo, de buscar alternativas para satisfazer seus desejos e necessidades. Como sujeitos ativos e capazes, essas crianças buscavam meios para transformar uma vivência tão opressora, em algo que lhes parecesse mais significativo. Todavia, é preciso lembrar que as crianças, por direito, não podem depender de suas próprias capacidades, desenvolvidas fora da pré-escola e entre seus coetâneos, para um desenvolvimento pleno. De acordo com Vigotski (2010), é o contato com a forma mais elaborada da cultura, em todos os seus aspectos, que promoverá, na criança, a sua máxima aprendizagem.

AS EXPECTATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE A EEF

Ao abordarmos o tema do ensino fundamental, recorrendo aos métodos já mencionados, procuramos levantar, junto às crianças, suas expectativas em relação ao seu futuro ingresso nesse novo contexto. Sabíamos que essa seria uma questão bastante desafiadora, pois as crianças tanto poderiam trazer elementos retirados de suas

experiências familiares - irmãos que frequentavam a escola ou o discurso de seus pais sobre essa etapa educacional, por exemplo - quanto ideias assimiladas indiretamente por meio do discurso existente na EMEI. Embora não tenham sido constantes, tais discursos foram observados, tanto por parte da professora da turma quanto por parte de outros funcionários.

Todavia, o que as crianças mais utilizaram como recurso para falar sobre como seria a EEF, foram as suas próprias experiências vividas na EMEI. Por um lado, a reprodução da rotina marcada por lições e castigos; por outro, o desejo por uma escola que em que pudessem brincar, que fosse bonita e agradável.

O diálogo a seguir evidencia a compreensão sobre as regras da EMEI, as quais, segundo as crianças, também estariam presentes na EEF:

E: O que a professora vai fazer na EEF?
 T: Já sei.
 W: Já sei.
 E: Um de cada vez, então.
 T: Ela briga.
 W: E deixa de castigo.
 E: Por quê?
 W: Porque nós faz bagunça.
 E: E as crianças de seis anos fazem bagunça na EEF?
 T e W: Faz.
 E: E você T., o que você ia falar?
 T: A professora também coloca as crianças sozinhas.
 E: Por que ela coloca sozinho?
 T: Porque quando faz bagunça, coloca de castigo na mesa sozinho.
 E: E aí?
 T: E aí que a criança fica sozinho.

Com relação às “atividades”, as crianças pareceriam perceber que haveria lição na EEF e, em alguns casos, diferenciavam-nas do que costumavam fazer na EMEI afirmando que as lições seriam maiores ou mais difíceis, como se pode observar no diálogo a seguir:

E: Então a professora vai dar lição?
 W: A gente já faz lição.
 E: Mas e a professora da escola de seis anos?
 W: Ela vai dar uma lição ‘mó’ grande.
 (...)
 G: Vai mandar [lição para casa] de escrever.
 E: De escrever e de desenhar? E ela vai mandar como?
 G: É lição difícil... um dia manda lição, um dia não manda...

Destacamos, a seguir, o que as crianças afirmaram que haveria - ou deveria haver - na EEF, agrupando suas respostas em torno de algumas temáticas. Esta opção

visa a melhor evidenciar como esse grupo prosseguia esperançoso em encontrar uma escola que definimos como uma “escola feliz”, embora este não seja um conceito exatamente rigoroso para algumas correntes acadêmicas.

No caso mais explícito sobre o desejo de uma “escola feliz”, temos três exemplos significativos: no primeiro, uma criança afirmou que na EEF haveria circo e palhaço, no segundo, outra criança disse que haveria dança e, no terceiro, um garoto mencionou a existência de festas de aniversário.

Ao falar da EEF, as crianças se mostraram, em muitos momentos, bastante entusiasmadas, conforme observamos na expressão de uma delas ao responder como seria a nova escola do Pedrinho, um dos personagens utilizados nas RC: “Vai ser muito legal! - com ênfase - Vai ter parquinho, futebol.”

Várias outras crianças mencionaram toda sorte de brinquedos que, em suas visões, poderiam encontrar em uma EEF: pula-pula, piscina de bolinha, escorregador grande e pequeno, casinha de bonecas, parquinho, areia no parquinho, cavalinho de roda, árvore de brinquedo e massinha.

Outra temática apresentada pelas crianças, tal como constatado por Campos; Cruz (2006) foi a da alimentação. Entretanto, diferentemente do estudo dessas autoras, em que as crianças mencionaram alimentos do dia a dia e também algumas guloseimas, no caso da pesquisa por nós conduzida as crianças se referiram apenas aos alimentos que não são oferecidos na EMEI: chocolate, sorvete, torta e pirulito. As crianças, nesse caso, desejavam alimentos que, podemos brincar, seriam tipicamente infantis.

Finalmente, constatamos o quão sensíveis se mostraram as crianças do grupo observado, pois indicaram, também, que uma EEF deveria garantir o belo e o contato com a natureza, como vemos nos seguintes trechos:

E: Vai ter mais alguma coisa?

T: A escola do Pedrinho vai ter um monte de flores!

E: É? E vai ser bem bonita?

T: Vai!

E: O que mais?

MV: Passarinho...

JP: Tem passarinho, tem passarinho e tem um passarinho que faz piu piu...

Encerrando este tópico, podemos dizer que ao se referirem à própria EMEI e a uma EEF fictícia as crianças não diferenciavam por completo uma da outra, baseando-se em suas experiências na primeira para falar de ambas. Entretanto, fica bastante

evidente que, ao falar da segunda escola, elas se mostraram muito mais à vontade para expressar o que desejariam que houvesse, porque nesse caso tinham maior liberdade para imaginar. Como no trabalho de Cruz (1987), antes de conhecer de fato a EEF, as crianças a projetaram como um espaço muito melhor do que a maior parte das escolas desse nível de ensino costuma ser. Ainda, concluímos que ao expressarem esses desejos, elas não se restringiram à EEF, mas, que eles também se aplicassem ao contexto em que estavam imersas no momento da pesquisa, ou seja, a pré-escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados sugere que as experiências vividas pelas crianças durante o período pré-escolar se aproximavam muito do que, em geral, é experimentado na etapa subsequente: rotinas rígidas, castigos, ausência da brincadeira, tarefas de escrita mais voltadas ao treino viso-motor do que à aprendizagem da linguagem escrita e da matemática e ausência de outras linguagens como as artes visuais e a música, por exemplo.

Quanto à imagem da professora da EI, o que as crianças descreveram foi alguém que dá ordens, “passa lição para copiar” e é pouco afetiva. Já ao falar da professora que os personagens encontrariam na EEF, as crianças mais uma vez demonstraram o que, em nossa compreensão, elas gostariam de encontrar tanto no ensino fundamental quanto na própria pré-escola, pois afirmaram que ela deveria ser: legal, bonita, charmosa, “inteligente, para fazer lição na lousa para a gente copiar” e “de blusa rosa”. Mesmo mencionando a lição, as crianças pareciam perceber que ela não poderia ser dada por qualquer pessoa, de qualquer maneira.

Assim, a escuta das crianças na pré-escola serviu para mostrar o quanto as crianças já tinham noção do que enfrentariam no modelo predominante de ensino fundamental em nosso país, bem como para indicar que apesar de estarem imersas numa rotina rígida e inadequada, seguiam desejando um ambiente em que pudessem ser felizes, tanto na pré-escola quanto no ensino fundamental.

Concluindo, destacamos que mesmo não sendo uma novidade a proximidade entre as práticas do último ano da pré-escola e as do ensino fundamental, atualmente as crianças têm passado por processos de antecipação deste último modelo, ainda mais novas. Nesse período da vida das crianças, em que a afetividade e as condições do meio em que elas se inserem são determinantes para um bom processo de aprendizagem

(VIGOTSKI, 2010), entendemos ser urgente a superação da realidade encontrada em nossa pesquisa.

Tal superação, contudo, sugere a necessidade de abandonarmos a visão predominante de criança como alguém de menor importância a quem não precisamos levar a sério. Assim, parece-nos que além de boas condições de trabalho, como as encontradas na pré-escola pesquisada, resta discutir como construir outra cultura em nossa sociedade, em nossos cursos de formação e, em especial, no interior das próprias escolas, tanto de EI quanto de ensino fundamental. Uma cultura baseada no reconhecimento de que as crianças são sujeitos e, para além do direito de se expressar, têm, de fato, muito a nos dizer, e precisam ser ouvidas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos.** 2009. Disponível em www.anped.org.br.

BRASIL, **Lei 11.114**, de 16/05/2005 . Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

CAMPOS, M. M. ; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito.** São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 127, 2006.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e sociedade: Revista de Ciência da Educação.** v. 26, n. 91. p. 443-464. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, R. A pré-escola vista pelas crianças. 32ª ANPED, GT 07, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5619--Int.pdf>

Acessado em: 23 de novembro de 2011.

CRUZ, S. H. V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora.** Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia – USP, 1987.

CRUZ, S. H. V. Brincar correndo, antes que a tia chegue: percepções e reações de crianças acerca de suas experiências na pré-escola. In: **Anais do V Congresso Paulista de Educação Infantil. Educação Infantil: balanço de uma década de luta.** São Paulo, set., 2009. p. 1-15

FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, M. **A gente gosta de brincar com os outros meninos: relações entre crianças num jardim de infância.** Porto: Edições Afrontamento, 2004

KRAMER, Sonia (org.) **Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil.** São Paulo: Ática, 2009.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

MORO, C. S. **Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano.** Curitiba, 2009. Tese de doutorado em Educação – Universidade do Paraná.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, vol.37, n.1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.1, p. 87-104, jan./abr. 2011.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701