

MICHELHA VAZ PEDROSA

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA
PERSPECTIVA DE MÃES E PROFESSORAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2011

MICHELHA VAZ PEDROSA

**A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA
PERSPECTIVA DE MÃES E PROFESSORAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 12 de abril de 2011.

Prof. Milton Ramón Pires de Oliveira
(Coorientador)

Prof.^a Maria Carmen Aires Gomes

Prof.^a Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
(Orientadora)

*A todos os verdadeiros educadores.
Especialmente à minha eterna amiga Janet,
pelo exemplo de vida.*

“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda.” (Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e acima de tudo a Deus, meu refúgio e consolação de todos os instantes. A Ele, que me deu potencialidades e que fortalece minhas fragilidades.

À minha família, que me formou e que está comigo em todos os momentos.

Ao meu esposo Antonio, pelo amor, apoio e incentivo sempre.

Aos professores do Mestrado que, por meio do ensino, fizeram de mim uma profissional melhor.

À minha orientadora professora Rita Márcia e aos coorientadores Milton Ramón e Rita Souza, pelos ensinamentos e pelo respeito enquanto aluna e pessoa.

Às colegas de mestrado pela alegria e companheirismo de todas as horas.

À família de Maria José, que me acolheu em Viçosa durante o Mestrado. Obrigada pelo carinho e amor com que me receberam e por cuidarem de mim.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que eu estivesse aqui, me incentivando e torcendo por mim.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	ix
1. INTRODUÇÃO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO	7
2.1 Infância e família.....	7
2.1.1 A institucionalização da educação da pequena infância no Brasil	10
2.2 Alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos	15
2.2.1 As contribuições da teoria sócio-histórica do conhecimento de Vygotsky para o processo de alfabetização e letramento da criança pequena.....	19
2.3 Relação família e escola: entre conflitos e parcerias.....	23
2.3.1 As contribuições da teoria das Representações Sociais para o presente estudo....	28
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
3.1 Instrumentos e material	34
3.2 A trajetória da pesquisa	34
3.2.1 Entrada no campo e escolha das escolas.....	38
3.2.2 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	42
3.2.2.1 Escola "A"	40
3.2.2.2 Escola "B"	42
3.2.3 Os sujeitos pesquisados.....	43
3.2.3.1 As mães da escola "A"	43
3.2.3.2 As mães da escola "B".....	45
3.2.3.3 As professoras da escola "A"	48
3.2.3.4 As professoras da escola "B"	49
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
4.1 Entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental	52
4.2 Alfabetização nas turmas de seis anos	60
4.3 Relação da família com o trabalho de alfabetização efetivado pelo professor com as crianças do 1º ano do Ciclo da Infância	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
APÊNDICES	85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1.....	14
Tabela 1.....	51
Tabela 2.....	60
Tabela 3.....	68

RESUMO

PEDROSA, Michelha Vaz, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2011. **A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras.** Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Coorientadores: Milton Ramón Pires de Oliveira e Rita de Cássia de Souza.

A presente pesquisa objetivou investigar como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, assim como a representação que têm da alfabetização nas turmas de seis anos, buscando verificar se há influência de sua parte sobre o trabalho das professoras neste quesito. O estudo desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa. Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados a observação, o questionário, a entrevista semiestruturada e o diário de campo. Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo. O *lócus* da pesquisa constituiu-se de duas escolas da rede pública municipal de educação da cidade de Muriaé – Minas Gerais. Os sujeitos pesquisados foram seis mães e cinco professoras regentes do 1º ano de escolaridade obrigatória. Os resultados indicaram uma tendência por parte das mães em associar o atual primeiro ano de escolaridade à antiga primeira série, o que as leva, em muitos momentos, a depositar sobre a criança de seis anos e sobre o trabalho da escola as mesmas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento antes depositadas nas crianças de sete anos. Dentre as principais expectativas das mães quanto à entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, destaca-se a ruptura com as práticas atribuídas à Educação Infantil, a aprendizagem da leitura e escrita, bem como o afastamento da rua e da criminalidade. Há, por parte das mães, o desejo e a satisfação em ver os filhos lendo e escrevendo, mesmo que sejam apenas palavras simples, já no primeiro ano de escolaridade. A maioria delas demonstrou compreender a existência das especificidades da criança de seis anos, dentre elas a ludicidade, assim como a compreensão das diferenças individuais de cada criança. No entanto, algumas mães apresentaram uma visão de alfabetização ao longo do primeiro ano de escolaridade como sendo uma meta para os filhos. A justificativa para tal postura pauta-se no fato de não haver mais a reprovação, o que para elas poderá prejudicá-los caso passem para o ano seguinte sem estarem alfabetizados. Quanto à relação família e escola, foi possível observar que esta ainda necessita ser estreitada. As mães afirmam compreender a importância da participação na vida escolar dos filhos, no entanto, algumas delas confessam não disporem do tempo necessário para acompanhá-los como deveriam. Todas mencionaram o fato de já terem, em algum momento, conversado com a professora sobre a aprendizagem da leitura e escrita;

todavia, apenas uma delas demonstrou exercer acompanhamento mais sistemático sobre o trabalho da professora. Todas as professoras confirmaram o fato de haver interesse das famílias em torno da alfabetização dos filhos no decorrer do primeiro ano, contudo, consideram que tal fato não exerça influência sobre o seu trabalho. Para as professoras esse interesse está relacionado a outros fatores que de fato influenciam mais na relação de algumas famílias com a escola, como a falta de acompanhamento e colaboração, a falta de diálogo e as comparações feitas entre as diferentes crianças e o trabalho da escola com o de outras.

ABSTRACT

PEDROSA, Michelha Vaz, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, April 2011. **The child of six years in basic education from the perspective of mothers and teachers.** Advisor: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Co-advisors: Milton Ramón Pires de Oliveira and Rita de Cássia de Souza.

This study investigated how mothers represent the six years old child entry in elementary school, as well as how they represent the literacy in classes of six years old, looking for the existence of the possible influence related to it in teacher's work in this subject. The study was developed through a qualitative approach. It was used as instruments for data collection, observation, questionnaire, semistructured interviews and field diary. The data obtained in the interviews were analyzed according to *content analysis*. The research *locus* consisted of two public schools in the City of Muriaé - Minas Gerais. The study was made with six mothers and five regent teachers of 1st school year. The results indicated a tendency by mothers to associate the current first school year to the old first series, what leads, in many instances, charging the six year old child and the school work for the same expectations of learning and development deposited before in seven years old children. Among the main expectations of mothers regarding the child entry of six years old in elementary school, there is a break with the practices allocated to early childhood education, learning to read and write as well as the removal of street crime. The mothers desires and wait to see the children reading and writing, even if they are just simple words, in the 1st school year. Most of them show they understand the existence of the specificities of six year old child, among them the playfulness, as well as the understanding of individual differences of each child. However, some mothers had a vision of literacy throughout the first year of schooling as a goal for their children. The reason for this stance is guided by the fact that there is no failing so it can demand them if they pass for the following year without being literate. About the family and school relationships, it was observed it still needs to be arranged. The mothers claim to understand the importance of participation in school life of children, however, some confess that they have no time to accompany them as they should. All mothers have mentioned the fact that they has already, sometime, talked to the teacher about learning of reading and writing, however only one shown to have more systematic monitoring the work of the teacher. All teachers have confirmed that there are interests of families around the literacy of the children during the first year, however they consider that this fact does not

exercise influence on their work. For the teachers this interest is related to other factors that actually influence over the relationship of some families with the school, such as lack of monitoring and collaboration, the lack of dialogue and comparisons made between different children and school work with others.

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação resulta do interesse em pesquisar a política do Ensino Fundamental de nove anos. Esse interesse iniciou-se no ano de 2004 quando o governo de Minas Gerais instituiu tal política para toda rede estadual. Na época, já havia desenvolvido algumas pesquisas pelo grupo de pesquisa “Políticas Públicas” no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Em virtude da referida mudança no Estado de Minas Gerais, o aluno de seis anos – antes incorporado à Educação Infantil – passou a fazer parte do Ensino Fundamental por meio do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória de oito para nove anos de duração. Meu interesse foi pesquisar as mudanças propostas no que se referia à escolarização da criança de seis anos. Desenvolvi, então, um projeto de pesquisa que culminou em minha monografia de final de curso, intitulada: “Ensino Fundamental de nove anos: uma análise do ciclo inicial de alfabetização”. O projeto desenvolveu-se no período de 2004 a 2006 por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como instrumentos de coleta de informações a revisão bibliográfica e a análise documental.

Foi possível constatar que a proposta focalizava a má qualidade do ensino expressa nas avaliações externas – especialmente quanto à alfabetização e ao letramento dos estudantes brasileiros –, propondo para esse quadro, a entrada da criança no ensino obrigatório um ano mais cedo, esperando-se, com tal medida, que as crianças pudessem avançar em seu processo de alfabetização e letramento. Para tal, o Estado de Minas Gerais adotou um trabalho por meio do sistema de ciclos. Importa destacar que a proposta remeteu à necessidade do ensino levar em consideração as especificidades do aluno, ou seja, suas peculiaridades.

Ao concluir a monografia elaborei um projeto de mestrado, a fim de dar continuidade à pesquisa que desenvolvi anteriormente. Este projeto, que hoje se concretiza, teve como intuito verificar como a mudança proposta pelos documentos estava se processando na prática, no dia a dia das escolas.

Ao terminar o curso de graduação, passei a atuar no setor pedagógico da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Carangola/MG. Desde então, trabalho junto às escolas da jurisdição da SRE. Dentre os programas pelos quais sou responsável, encontra-se o de Intervenção Pedagógica, o qual foi criado no ano de 2007 para acompanhar o trabalho

de alfabetização e letramento desenvolvido pelas escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no Ciclo da Infância¹.

Especificamente no ano de 2008, estive intensamente imersa nesse trabalho em que tínhamos que acompanhar de perto as escolas, visitando as salas de aula, reunindo com supervisores pedagógicos, diretores e professores. Ou seja, passei a conviver na prática com a política que havia sido objeto de pesquisa na graduação.

Foi nesse período que muitas angústias passaram a me acompanhar. Comecei a perceber o quanto toda a teoria vista na graduação era tão pouco aplicada na prática das salas de aula e, também, o quanto a imersão no cotidiano de uma sala de aula exige conhecimentos teóricos e práticos que vão além da formação recebida por professores e supervisores escolares; apontando para um grande distanciamento entre o que se propõe em termos da formação profissional e das políticas educacionais, e o que é vivido no interior das salas de aula.

Nesse intuito, retomei no ano de 2009 meus estudos de 2006. Nesse intervalo de tempo, algumas mudanças ocorreram no cenário nacional quanto ao Ensino Fundamental de nove anos.

No ano de 2006, foi aprovada a Lei Federal n. 11.274, estabelecendo a duração de nove anos do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Esta lei estipulou o ano de 2010 como prazo máximo para que todos os sistemas de ensino implementem tal obrigatoriedade.

A passagem do Ensino Fundamental para nove anos em todo o País ocorreu no intuito de atender as demandas por uma educação de melhor qualidade para todos. A justificativa para a ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, com a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, pauta-se no fato de que, com maior tempo na escola, as crianças terão maiores oportunidades de aprender, sendo as camadas populares as mais beneficiadas – tendo em vista que as crianças das classes mais favorecidas já frequentam a escola aos seis anos de idade. “A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar” (BRASIL, 2004, p.17). A matrícula

¹ Termo sugerido no Parecer CNE/CEB Nº 04/2008 para denominar os três primeiros anos do Ensino Fundamental, por entender os três anos iniciais como um “bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino” fundamental para a “construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento”.

aos seis anos de idade na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos já vinha acontecendo, tendo em vista a abertura para tal tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), quanto no Plano Nacional de Educação (PNE/2001).

A proposta governamental (BRASIL, 2004) estabelece que o trabalho a ser desenvolvido com a criança de seis anos deverá ser pensado de modo a atender as suas necessidades, respeitando as características próprias da idade, independentemente de pertencer à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental. Salienta, ainda, que não se trata de transferir os conteúdos da primeira série para a criança de seis anos, mas sim de se reorganizar o currículo em um Ensino Fundamental de nove anos, proporcionando às escolas um momento oportuno para a reelaboração de suas propostas pedagógicas, aproveitando para rever todo o Ensino Fundamental, no intuito de melhorar sua qualidade.

É ressaltada, ainda na proposta governamental, a importância dos anos iniciais, principalmente os três primeiros, quando a criança deverá consolidar as habilidades de leitura e escrita essenciais para o prosseguimento com qualidade de seu processo de escolarização. Logo, o processo de alfabetização e letramento² deverá ser trabalhado de forma contínua, gradual e sistemática ao longo desses três anos. Nesse sentido, os professores do “ciclo da infância” deverão desenvolver um trabalho conjunto, de modo a favorecer os alunos em seus tempos e especificidades de aprendizagem (BRASIL, 2004).

A proposta governamental destaca que a alfabetização não pode ser o único aspecto desse momento da escolarização, nem tampouco ser trabalhada de forma isolada. “O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas” (BRASIL, 2004, p. 17-18).

Importa ressaltar que os objetivos da educação básica não serão alcançados automaticamente só com o quantitativo, ou seja, apenas com o aumento dos anos de escolaridade; embora se parta do pressuposto de que a permanência da criança por mais anos na escola poderá implicar em maior carga horária para o desenvolvimento do conteúdo e atividades que ficam descobertas no período de oito anos ou menos (BRASIL, 2004).

² Soares (2004) define alfabetização como “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (p.11) e letramento como “desenvolvimento de habilidade de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p.14).

Dessa forma, o conhecimento, a discussão e a compreensão da referida proposta do ensino da educação básica ampliada em nove anos é de fundamental importância. É preciso que os envolvidos na política, na administração e na prática pedagógica tenham clareza do que deve constituir a educação básica, entendendo que para implementar essa ampliação educacional há a necessidade de ocorrer mudanças conceituais, mudanças de natureza física, como espaço, carga horária e atividades escolares, que não devem mais restringir-se somente à sala de aula, nos sentidos tradicionais e meramente formais. É preciso uma nova concepção curricular que garanta a capacitação básica e continuada dos professores, dentre outras medidas decorrentes da mudança (BRASIL, 2004).

A mudança do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, tem gerado novas discussões e retomado antigas no meio educacional. Dentre elas, podemos destacar as que se referem às rupturas existentes durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como a antecipação da alfabetização durante os primeiros anos de escolaridade – em especial no primeiro ano do Ensino Fundamental (CAMPOS, 2009).

As pesquisas de Costa (2009) e Araújo (2008) mostraram que as professoras das turmas de 1º ano (crianças de seis anos) tem se sentido angustiadas, ansiosas e desorientadas quanto ao trabalho a ser desenvolvido, o que tem refletido na implementação da política do Ensino Fundamental de nove anos. Destaca-se, assim, a preocupação em alfabetizar em detrimento das especificidades do tempo da infância.

Um dos fatores evidenciados pelas professoras como justificativa para a ansiedade que tem enfrentado é a pressão exercida pela escola e pela família para que as crianças sejam alfabetizadas o mais rápido; não entendendo, portanto, que a alfabetização trata-se de um processo que deve ocorrer ao longo do ciclo da infância, conforme apresenta a proposta governamental.

Campos (2009) alerta que:

[...] a pressão pela alfabetização em um ano, o lugar quase exclusivo que as atividades de alfabetização ocupam no currículo, o efeito indutor dos sistemas de avaliação externos à escola, tudo isso cria uma pressão muito grande tanto nos professores, como nos alunos e suas famílias (CAMPOS, 2009, p.13).

Para a autora, a pressão pela alfabetização não parece estar sendo o melhor caminho, tendo em vista os resultados negativos alcançados pelos alunos nessas mesmas avaliações.

Não se tem observado por parte das pesquisas até então publicadas (ABBIATI, 2008; ABREU, 2009; ARAÚJO, 2008; BARBOSA, 2009; CAPUCHINO, 2007; CARNEIRO, 2006; COSTA, 2009; DANTAS, 2009; OLIVEIRA, 2009) o enfoque na forma como a família recebeu e apreendeu a mudança do Ensino Fundamental de nove anos. Dessa forma, no presente trabalho, voltou-se o olhar para a relação família e escola no contexto da passagem do Ensino Fundamental para nove anos de duração com a inserção das crianças de seis anos, tendo em vista que a família – por intermédio de suas ações materiais e simbólicas – tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.

Sendo assim, neste trabalho deu-se voz às mães a fim de saber a forma como as mesmas têm apreendido e interpretado a proposta do Ensino Fundamental de nove anos, especialmente o processo de alfabetização no primeiro ano, bem como as possíveis influências que isso tem gerado sobre o trabalho do professor.

Nesse sentido, buscou-se compreender nesta pesquisa: como a família tem entendido a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental? O que as famílias compreendem por alfabetização no primeiro ano? Qual a influência da família no trabalho do professor com a criança de seis anos na alfabetização?

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, assim como a representação que têm da alfabetização nas turmas de seis anos, buscando verificar a existência de uma possível influência de sua parte sobre o trabalho das professoras.

Especificamente, pretendeu-se:

- Identificar como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental;
- Identificar as representações das mães quanto à alfabetização nas turmas de seis anos; e
- Verificar a existência de influência da família no trabalho de alfabetização efetivado pelos professores com as crianças de seis anos.

Para atender a esses objetivos, a escrita da dissertação foi articulada da seguinte forma: no primeiro capítulo foi feita uma apresentação do referencial teórico que norteou a pesquisa, levantado por meio de discussão bibliográfica realizada no decorrer de todo o percurso do trabalho. Com base na bibliografia, discutiram-se temas como infância e família, educação da pequena infância no Brasil, alfabetização e letramento, relação família e escola, assim como as contribuições do sociointeracionismo e da Teoria das Representações Sociais para este trabalho de pesquisa. No segundo capítulo foi feita uma apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Foram apresentados e discutidos a abordagem metodológica, os instrumentos e materiais utilizados, bem como o processo de entrada no campo, seleção das escolas, apresentação do *lócus* e sujeitos pesquisados. Por fim, no terceiro capítulo, foi feita uma apresentação e discussão, por meio do referencial teórico, dos resultados alcançados com base nos objetivos propostos para o trabalho de pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Infância e família

Neste tópico aborda-se, primeiramente, o surgimento do sentimento de infância e de família, tomando como base as contribuições de Philippe Ariès, que mostra como os sentimentos de infância e de família estão associados, assim como da importância da descoberta e do respeito à especificidade da infância. Em um segundo momento, faz-se um breve retrospecto histórico da institucionalização do atendimento educacional à criança de zero a seis anos de idade no Brasil, culminando, hoje, com o desafio da passagem da criança de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Philippe Ariès, importante historiador e medievalista francês da família e da infância, demonstrou, por meio de suas pesquisas, que o surgimento de um discurso sobre a infância está vinculado à emergência da percepção da especificidade do infantil na modernidade. Tomando por base a sociedade da Europa Ocidental, Ariès utilizou como fontes principais para seus estudos os documentos iconográficos e a literatura. Esse trabalho custou dez anos de pesquisas, entre 1950 e 1960, e foi inspirado na observação do autor das transformações contemporâneas dos modelos familiares, dando origem à obra *A história social da criança e da família*. A primeira edição brasileira é a tradução de uma versão francesa de 1973, um resumo do estudo original publicado em 1960. Apesar da existência de críticas ao trabalho de Ariès, este permanece um marco nos estudos sobre a infância.

Segundo Ariès (1981), para homens e mulheres dos séculos X e XI, a infância não existia e nem interessava, sendo apenas um período de transição. Até o fim do século XIII, não havia uma caracterização que expressasse as particularidades da criança, a qual era sempre representada como um adulto em miniatura.

As crianças, por volta dos 7 anos de idade, eram enviadas para as casas de outras famílias, onde permaneciam por anos. Com ou sem um contrato, eram enviadas a esse novo ambiente a fim de aprender boas maneiras, um ofício ou mesmo frequentar uma escola e aprender as letras. Esse era um hábito de todas as classes sociais. Desde muito cedo, a criança era separada de sua família, que, portanto, não podia nutrir um sentimento mais profundo pelos filhos. “A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIÈS, 1981, p.158). De modo geral, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação das crianças na vida dos adultos.

Para o mesmo autor, na sociedade medieval, ainda não existia o sentimento de infância, ou seja, “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto” (ARIÈS, 1981, p.99); o que não significa necessariamente que as crianças fossem abandonadas, maltratadas ou negligenciadas.

A criança era inserida no mundo adulto quando não necessitava mais dos cuidados da mãe ou da ama e isso se estendia a toda a atividade social. “Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela, inserida no mundo dos adultos, passava a se confundir com eles” (ARIÈS, 1981, p.100). No traje medieval, nada separava a criança do adulto, o que leva a supor que as atitudes também não fossem diferentes em relação à infância. Somente por volta do século XVII a criança aparece vestida diferentemente do adulto.

Até meados do século XVII, o período dos 5 aos 6 anos era considerado como primeira infância, momento em que a criança deixava sua mãe ou ama. Já aos 7 anos ela poderia entrar para o colégio. Mais tarde, a idade escolar passou para entre 9 e 10 anos.

Era possível separar uma primeira infância que durava até 9 e 10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade. O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, a “imbecilidade” ou a incapacidade dos pequeninos (ARIÈS, 1981).

No que se refere à educação, as idades se misturavam, pois não importava o fato de crianças e adultos aprenderem a mesma matéria no mesmo espaço. Nesse período, os iniciantes possuíam em torno de 10 anos de idade. Até o final do século XVII havia, nas mesmas classes, crianças de 10 anos até adultos com 25 anos. Dizer que um menino estava em idade de ir para a escola não significava necessariamente tratar-se de uma criança. Ainda não havia uma distinção entre a segunda infância e a adolescência.

Somente no século XVI e, sobretudo no século XVII, percebem-se dois sentimentos de infância, quando passamos a ver a criança representada diferentemente do adulto. A “paparicação” foi o primeiro sentimento de infância difundido e popular. Surgiu no meio familiar e era a forma de ver e tratar a criança como um brinquedo, uma distração. Limitava-se às primeiras idades, correspondendo à ideia de uma infância curta. Esse sentimento era percebido entre as diferentes camadas sociais. O segundo sentimento de infância proveio dos eclesiásticos e moralistas, ou seja, externamente à família, e acabou influenciando a educação do século XX. Para esses moralistas, as crianças eram frágeis seres de Deus, os quais

necessitavam ser disciplinados e preservados. Expressa a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda.

A mentalidade das crianças tornou-se objeto de conhecimento, algo a se penetrar a fim de melhorar os métodos de ensino para que pudessem ser mais bem adaptados ao seu nível de desenvolvimento e maturidade. O apego à infância e à sua particularidade passou a ser expresso através do interesse psicológico e da preocupação moral com elas (ARIÈS, 1981).

Segundo Ariès (1981), durante os séculos XVI e XVII, mudanças importantes ocorreram com relação à atitude da família para com a criança. “A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (p.154). O autor atribui o extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII à nova preocupação dos pais com a educação das crianças. Em suas lições, os moralistas lhes ensinavam que era dever enviar as crianças à escola bem cedo.

No século XVIII, ainda segundo o autor, esses dois sentimentos associaram-se a um novo: a preocupação com a higiene e a saúde física da criança. A criança passa a exercer um lugar central na família. Seu futuro e existência tornam-se dignos de atenção, assunto sério.

Também no século XVIII observa-se uma significativa mudança quanto ao sentimento de família e infância. Para os pais, não bastava mais unicamente por os filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. Uma preparação para a vida de todos e não somente do mais velho, passou a ser cobrada pela sociedade da época. O melhor lugar para essa preparação ficou convencionado como sendo a escola.

Essa ascendência moral da família é compreendida originariamente como um fenômeno burguês. O povo e a alta nobreza conservaram por mais tempo as maneiras tradicionais, permanecendo indiferentes à pressão dos moralistas.

Kramer (1987) ressalta que não é a família que se renova e transforma, mas sim o sentimento de família. “O reduto familiar então, torna-se cada vez mais privado e, progressivamente, esta instituição vai assumindo funções antes preenchidas pela comunidade” (1987, p.18).

Com a renovação do sentimento de família e de infância, questões antes pouco consideradas em relação à criança passam a ser mais valorizadas. Dentre essas questões, pode-se destacar a intensificação dos investimentos educativos dos pais em relação aos filhos.

A forma de organização familiar mudou ao longo do tempo, o que trouxe implicações na maneira de ver a criança. O contexto social apresenta valores e tendências que influenciam as práticas educativas das crianças. Uma dessas tendências é a grande idealização da criança na família. A maneira como a família representa a criança irá orientar a forma como ela se posiciona perante a escola, suas cobranças, expectativas.

O conceito de infância tomou forma, portanto, testemunhando amplas e profundas transformações na sociedade. A organização de agrupamentos familiares mais restritos, os processos de individualização, a delimitação entre práticas públicas e privadas, a hegemonia da leitura e da escrita como tecnologias de comunicação, a valorização do conhecimento científico, dentre outros (ARIÈS, 1981).

Na sociedade moderna, o capital escolar assume cada vez mais importância. Esse fato alterou a relação da família com a escola. As mudanças na economia, a urbanização, a industrialização, dentre outros, passam a exigir cada vez mais mão de obra qualificada, níveis de escolaridade mais altos. “Como mostram estudos empíricos realizados em diferentes estratos sociais, a forte demanda da população pela escolaridade representa uma necessidade de responder a essas mudanças” (ZAGO, 2007, p.23).

Durante séculos, a educação da criança foi de responsabilidade exclusiva da família. Por meio do convívio com os adultos e outras crianças, ela participava das tradições, aprendia as normas e regras de sua cultura, diferentemente do que acontece hoje, quando as crianças têm a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, conviver e aprender por meio de diferentes formas de se relacionar com seus pares (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Nesse universo, a escola representa, muitas vezes, o principal papel de construção da sociabilidade.

2.1.1 A institucionalização da educação da pequena infância no Brasil

Segundo Kuhlmann Jr. (2003), as instituições educacionais voltadas especificamente para a criança de 0 a 6 anos surgiram na primeira metade do século XIX na Europa, expandindo-se na segunda metade do mesmo século devido à crescente urbanização e industrialização. Essas instituições começaram a chegar ao Brasil na década de 1870.

Com a Revolução Industrial e a entrada da mulher no mercado de trabalho alterou-se a forma de cuidar e educar a criança na família. A necessidade de um espaço em que as mães

pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam impulsionou a criação e expansão das instituições voltadas para o atendimento da criança pequena.

Diferentemente do que acontecia na Europa, no Brasil, essas instituições surgiram com um caráter assistencialista, a fim de auxiliar as mães que trabalhavam fora de casa. Importa destacar que, mesmo surgindo com caráter assistencialista, as escolas infantis do País apresentaram, no decorrer dos tempos, funções diferenciadas, desde o assistencialismo, a custódia e a privação cultural, até a função educativa (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A partir do período republicano, observa-se a criação de creches, escolas maternais e jardins de infância no Brasil. “São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena” (KUHLMANN JR, 2003, p.477).

As creches eram destinadas aos bebês e o jardim de infância às crianças mais velhas. Crianças de todas as classes frequentavam os jardins de infância a fim de adquirir bons hábitos; já as creches, eram destinadas aos filhos das operárias.

Somente em 1923 ocorre a primeira regulamentação do trabalho feminino, prevendo que fossem instaladas creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho a fim de que as mães pudessem amamentar os seus filhos. A instalação dessas creches era de responsabilidade dos empregadores.

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (2003), em 1932, torna-se obrigatória a existência de creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos. Essa medida integra, posteriormente, a Constituição das Leis Trabalhistas (CLT) e os direitos sociais da Constituição Federal de 1988, prevendo educação infantil gratuita de crianças de 0 a 6 anos de pais e mães trabalhadores.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024/61 estabeleceu, nos artigos 23 e 24, “que crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternais ou jardins de infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras” (KUHLMANN JR, 2003, p.486).

No ano de 1971, a LDB n. 5.692 estabelece no artigo 19, parágrafo 1º, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (KUHLMANN JR, 2003, p.490).

Importante destacar que, desde a década de 1950, a educação da infância foi marcada pela redescoberta dos trabalhos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Nesse período, crescia o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desenvolvimento acadêmico posterior (KRAMER, 1987).

Ao mesmo tempo, repõe-se como novidade a relação da educação infantil com um melhor desempenho na escola obrigatória, agora não mais por ela favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas por compensar carências da população pobre. [...] Transfere-se para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária (KUHLMANN JR, 2003, p.490).

Kramer (1987) aponta como um dos fatores determinantes na expansão da educação pré-escolar, o fracasso escolar das crianças economicamente desfavorecidas consideradas “privadas” educacional e culturalmente. Essas crianças, ao chegarem à escola elementar, fracassariam por não terem vivido determinadas experiências anteriores à escolarização, de fundamental importância para alcançar êxito no desempenho escolar. Segundo a abordagem da privação cultural, por meio de uma intervenção precoce, seria possível reduzir ou eliminar as desvantagens culturais das crianças.

É nesse sentido que a mesma autora alerta para a existência de um padrão estabelecido de criança, a da classe média, em que todas deveriam se ajustar. As crianças carentes eram comparadas às crianças da classe média, as primeiras deveriam ter compensadas as suas deficiências de desempenho escolar tomando como referência as segundas. Para a abordagem da privação cultural haveria uma relação clara entre a origem socioeconômica da criança e o seu desenvolvimento.

Por um lado, a abordagem da privação cultural apresentou como ponto positivo o fato de mostrar que o fracasso escolar não se deve às desigualdades individuais como defendido pelas teses do fatalismo biológico. No entanto, gerou um fatalismo sociológico, deslocando a culpa pelo fracasso escolar do sujeito para o meio. Dessa forma, acreditava-se que, por meio de uma educação compensatória, seria possível corrigir a desigualdade social; o que negava a própria desigualdade social.

“Pressupondo, por exemplo, que as causas dos altos índices de evasão observados na primeira série se devem à privação cultural das crianças provenientes das classes dominadas, a extensão da escolaridade é proposta na forma de atendimento ao pré-escolar” (KRAMER, 1987, p.43).

Para a mesma autora, enquanto as crianças das camadas populares eram atendidas em instituições públicas por meio de propostas de trabalho de cunho compensatório que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as propostas das instituições particulares, de cunho pedagógico, davam ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular.

A Constituição de 1988 foi a primeira a reconhecer a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado. Em 1996, a LDB n. 9.394 inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, conferindo estatuto legal mais definido à determinação constitucional, o que significou:

“[...] o reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social” (KUHLMANN JR, 2003, p.493).

A LDBEN/96 no Inciso I do parágrafo 3º, do artigo 87, abriu precedentes para a matrícula aos seis anos de idade no Ensino Fundamental ao determinar que cada Município e supletivamente, o Estado e a União, matriculassem todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental.

A Lei Federal n.º 10.172, o Plano Nacional de Educação - PNE/2001 traz como uma de suas prioridades, a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

Com base nos dispositivos legais acima citados, alguns estados e municípios passaram a adotar o Ensino Fundamental de nove anos. Minas Gerais, no ano de 2004, tornou-se o primeiro estado brasileiro a receber, em toda a rede estadual, crianças a partir dos seis anos de idade em um Ensino Fundamental com nove anos de duração.

Em 16 de maio de 2005, foi aprovada a Lei n. 11.114, a qual altera os artigos 6º, 32 e 87 da Lei n. 9.394 de dezembro de 1996. Essas alterações tornaram obrigatório o Ensino Fundamental com início aos seis anos de idade. No entanto, a lei não dispôs sobre a duração do Ensino Fundamental, deixando dúvidas. Em virtude dessa questão, em fevereiro de 2006

foi sancionada a Lei n. 11.274, a qual altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de nove anos do Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. O prazo estipulado para que todos os sistemas de ensino implementassem a obrigatoriedade era até o ano de 2010.

Nesse sentido, as creches e as pré-escolas passaram a atender crianças com a idade de zero a cinco anos. Para o MEC, essa mudança na idade de ingresso da criança no Ensino Fundamental “segue a uma tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de seis anos na rede escolar” (MEC, 2004, p.17).

Etapa da Educação Básica			Idade prevista para matrícula	Duração
Educação Infantil	Creche		Até 3 anos	Até 5 anos
	Pré-escola		4 e 5 anos	
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	Ciclo da Infância ou Ciclo Inicial de Alfabetização	6 a 8 anos	9 anos
		Ciclo Complementar de Alfabetização	9 a 10 anos	
	Anos Finais		11 a 14 anos	
Ensino Médio			15 a 17 anos	3 anos

Quadro 1 – nova organização da Educação Básica.

O Ensino Fundamental passa então a acolher uma parcela significativa da população brasileira que não conseguia vagas na Educação Infantil e que não podia arcar com os custos do ensino particular.

Para Kramer (2006), a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental deve ser acompanhada do diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois independentemente desta criança estar numa ou na outra, faz-se necessário assegurar-lhe seus direitos, levando em conta as especificidades das ações infantis, o direito à brincadeira e à produção cultural. As necessidades de aprender e brincar das crianças devem ser atendidas e o trabalho pedagógico deve levar em consideração suas características como crianças e não unicamente como estudantes.

A proposta governamental (BRASIL, 2004, p.20) alerta para a importância da política ser vista como continuidade e ampliação ao invés de “ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior” de modo que a criança de seis anos, ao ingressar no Ensino Fundamental, encontre um ambiente acolhedor que a ajude a enfrentar os desafios dessa nova etapa. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ocorrer da maneira mais natural possível, de modo a não provocar na criança rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização e de forma que ela possa dar continuidade às experiências anteriores; portanto, ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, seja na escola de Educação Infantil, seja na família.

O Ensino Fundamental de nove anos tem, na visão governamental, duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizado no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p. 14).

A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental provoca uma série de indagações sobre o quê e como ensiná-las. É importante ressaltar que o trabalho pedagógico com essas crianças garanta, segundo Corsino (2006), a articulação das diferentes áreas do conhecimento: Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Sem desconsiderar a importância das demais áreas do conhecimento para a formação da criança, aqui, especificamente a criança de seis anos, no tópico seguinte abordou-se a questão da alfabetização e do letramento, por ser o foco do presente trabalho.

2.2. Alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos

A mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade trouxe à tona uma série de discussões do campo teórico, dentre elas, a questão da alfabetização da criança pequena. A grande questão sobre alfabetizar ou não aos seis anos de idade percorre o interior das escolas e das mentes dos envolvidos. Nesse sentido, apresentamos, neste tópico, algumas considerações sobre o processo de alfabetização e letramento da criança pequena, bem como a sua relação com a atual política do Ensino Fundamental. Para tal, utilizamos as contribuições da teoria sócio-histórica de Vygotsky.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração destaca-se como uma das medidas de busca de melhoria da qualidade da educação básica oferecida a um grande número de crianças e jovens que têm deixado a escolarização obrigatória sem saber ler e escrever ou, embora dominem as habilidades básicas, não sejam capazes de utilizá-las na vida cotidiana ou na escola. Dessa forma, essa ampliação pretende assegurar a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais – neles compreendidos a alfabetização e o domínio da língua escrita –, já vivenciados por camadas sociais mais favorecidas (PEDROSA, 2006).

Para tal, a proposta salienta a importância dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, destinados às crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, respectivamente. Esses três primeiros anos de escolaridade devem destinar-se “à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e letramento” (p. 01), levando em consideração os diferentes ritmos das crianças, pois algumas necessitam de mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização e letramento, em conjunto com outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2008).

A proposta não deixa de salientar o dever dos professores de trabalhar de forma inter e multidisciplinar, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento de cada aluno, respeitando as diversas expressões, assim como o aprendizado das áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

Para Monteiro e Baptista (2009), o papel desempenhado pela escola na inserção da criança na cultura escrita é mais importante ainda quando se trata de crianças que tem pouco ou nenhum acesso a materiais escritos.

“[...] A escola, para esse segmento se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que permitam usufruir a cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos” (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.20).

Antes de tratarmos das questões referentes à alfabetização da criança pequena, faz-se necessário elucidar dois conceitos aqui fundamentais para a compreensão da discussão. São eles: a alfabetização e o letramento. Para tanto, tomamos como referência os estudos de Magda Soares.

Para Soares (2004), o termo letramento surgiu no discurso dos especialistas em Educação e Ciências Linguísticas na segunda metade da década de 1980. A partir de então, passou-se a notar expressiva mudança na forma de identificação do conceito de alfabetização nos censos demográficos brasileiros em direção ao conceito de letramento. Até a década de 1940, era considerado alfabetizado aquele que sabia escrever o nome. A partir dos anos 1940, alfabetizado passou a ser aquele que sabe ler e escrever um bilhete simples.

Soares (2004) define alfabetização como “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (p.11) e letramento como “desenvolvimento de habilidade de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p.14). Esses processos são, na visão da autora, complementares e interdependentes, pois a alfabetização desenvolve-se no contexto da aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita. Ou seja, através de atividades de letramento, e este se desenvolve, por sua vez, no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, dependente da alfabetização. Esses processos se estendem por toda a vida do indivíduo.

Ainda segundo Soares (2004),

“Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2004, p.47).

Da mesma forma, Freire (2001) leva-nos a compreender a importância de uma prática democrática e crítica da leitura do mundo e da palavra, em que a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas ser desafiadora, ajudando-nos a pensar, analisar e transformar a realidade em que vivemos.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2001, p.11).

As crianças entram em contato com a escrita no cotidiano por meio de rótulos de embalagens, placas, histórias lidas por outras pessoas, etc., e por meio dessas experiências, vão se constituindo como sujeitos letrados. Dessa forma, para Soares (2004):

“[...] mesmo a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações” (SOARES, 2004, p.24-25).

A aprendizagem da leitura e da escrita compreende, segundo Kramer (2004), dimensões simbólicas, expressivas e culturais, tendo, portanto, uma função social e cultural. Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa estar atento ao meio social no qual a criança está inserida e levar em consideração esse fator no momento de organizar seu trabalho, na escolha dos métodos e atividades.

“O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças” (BRASIL, 2004, p.20).

Muito se tem discutido sobre o momento ideal para trabalhar a aquisição da língua escrita. Para Baptista (2009), a questão é complexa, podendo o debate em torno da mesma ser dividido em duas posições hegemônicas: uma que defende o início do trabalho com a língua escrita desde a Educação Infantil, que vê e avalia o mesmo como uma medida compensatória e propedêutica, de forma a garantir melhores resultados nas etapas futuras da educação; e outra posição, que considera inadequado o trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação do modelo escolar típico do Ensino Fundamental. Para os defensores dessa concepção, ensinar a ler e escrever seria o mesmo que tirar das crianças a possibilidade de viver em plenitude o momento da infância.

Campos (2009) defende uma posição intermediária. Para a autora, é necessário integrar os currículos da Educação Infantil e das primeiras séries. O trabalho por meio de um programa dirigido para as diversas áreas do conhecimento não implica necessariamente numa prática de escolarização precoce nos moldes tradicionais.

A proposta governamental destaca a importância do trabalho de alfabetização e letramento a ser realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental não representar rupturas com as experiências vivenciadas anteriormente pela criança, seja na escola, seja na família. Alerta, ainda, para a não transferência dos conteúdos da antiga 1ª série para as crianças de seis anos, respeitando, assim, suas características e necessidades.

“O objetivo de um número maior de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento de tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais” (BRASIL, 2004, p.17).

Nesse sentido, apresentamos no próximo tópico algumas considerações sobre a teoria do conhecimento de Vygotsky e de como a mesma pode ser útil na compreensão das questões referentes à aprendizagem da língua escrita na infância.

2.2.1 As contribuições da teoria sócio-histórica do conhecimento de Vygotsky para o processo de alfabetização da criança pequena

A teoria do conhecimento de Vygotsky é adotada como um dos referenciais para este estudo por fornecer ricas contribuições no entendimento das questões referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento e, especificamente nesta pesquisa, ao processo de alfabetização e letramento. A teoria torna possível compreender a influência do meio social, histórico e cultural no qual as crianças se inserem sobre sua aprendizagem e desenvolvimento. O conhecimento desses fatores pode favorecer tanto a família quanto a escola a entender e auxiliar melhor o processo de aprendizagem das crianças.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky contribui de forma significativa para a educação ao destacar a importância do papel da escola para o desenvolvimento pleno dos indivíduos; por ser esta a agência social encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento. A teoria do conhecimento de Vygotsky nos ajuda a compreender como o processo de

alfabetização pode ser trabalhado de forma a contemplar o ser humano em suas dimensões histórico-cultural e social.

Entender o ser humano na perspectiva de Vygotsky é compreendê-lo como um ser biológico, mas também social e cultural. O que de fato diferencia o ser humano dos demais animais, segundo Vygotsky (1998), são as funções psicológicas superiores (atenção ativa e consciente, pensamento abstrato, memória voluntária, etc.), que tem sua origem no social e no cultural por meio do processo denominado mediação; o qual é exercido pelos instrumentos e signos. As funções psicológicas superiores são a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (SALVADOR, 1999).

Os instrumentos são os condutores da influência humana sobre o objeto da atividade, são o meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. Podem ser do tipo físico (as ferramentas que possibilitam que modifiquemos o ambiente) ou do tipo psicológico (os signos ou sistemas de signos, a linguagem, os sistemas numéricos, os sistemas de representação gráfica, todo tipo de sistema convencional) (SALVADOR, 1999).

Os signos constituem um meio da atividade interna dirigido para controle do próprio indivíduo e não modificam o objeto da operação psicológica. Para Vygotsky (1998), o uso de sistemas de signos que servem de mediadores é precisamente o que origina a emergência dos processos psicológicos superiores tipicamente humanos. Isso porque os signos possuem a capacidade de inverter a ação psicológica, de modificar a mente, voltando a apresentar os estímulos, ordenando e colocando de novo a informação; sempre fazendo com que o sujeito possa regular a sua conduta de maneira ativa e consciente em função do significado que o mesmo confere aos signos, e não simplesmente como uma resposta passiva e direta a estímulos físicos exteriores (SALVADOR, 1999).

Se os processos psicológicos superiores típicos da espécie humana se constituem por mediação semiótica e se os signos como mediadores são de natureza e origem social e cultural, identificamos que aqueles também terão natureza e origem social e cultural. É na interação com o meio e com as outras pessoas que a criança, ao longo de sua vida, irá desenvolver-se como um ser humano, capaz de transformar e de ser transformado pelo meio no qual vive (SALVADOR, 1999).

Para Vygotsky (1998), aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados. Para ele, existem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, a que denomina nível de desenvolvimento real, refere-se a ciclos de desenvolvimento já completados na criança. São as funções que já amadureceram, são produtos finais do desenvolvimento. Ou seja, é aquilo

que ela consegue fazer sozinha sem a ajuda de outras pessoas. O segundo denomina-se nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer com o auxílio de outras pessoas. São as funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação. Presentes em estado embrionário, elas amadurecerão. Aquilo que é zona de desenvolvimento potencial hoje será zona de desenvolvimento real amanhã, ou seja, o que uma criança consegue hoje fazer por meio de assistência, amanhã ela será capaz de fazer por conta própria. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, é o que Vygotsky (1998) denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

“[...] zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Segundo a teoria de Vygotsky (1998), é possível entender que, embora diretamente relacionados, os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança nunca se realizam em igual medida ou em paralelo. O aprendizado está à frente do desenvolvimento, criando as zonas de desenvolvimento proximal. E esse nível de aprendizado irá variar de sujeito para sujeito, de acordo com os estímulos que receberem do meio no qual estão inseridos.

“O percurso do desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreria. [...] as metas e processos de desenvolvimento do indivíduo humano, o qual jamais existe enquanto tal fora de um grupo cultural específico, são sempre definidos culturalmente” (OLIVEIRA, 2005, p.11).

O aprendizado, para Vygotsky (1998), pressupõe uma natureza social. Para o autor, o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. O aprendizado cria zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1998, p.118). Nesse sentido, entendemos como a atuação dos outros membros do grupo social torna-se importante no processo de mediação entre a cultura e o indivíduo.

Tendo em vista o estímulo do aprendizado no desenvolvimento, “a escola enquanto agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual a criança e jovens tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas” (OLIVEIRA, 2005, p.11).

Para Oliveira (2005), o professor – enquanto principal mediador do processo de aprendizagem – deverá estar atento aos níveis de desenvolvimento real e potencial de seus alunos de modo a interferir na zona de desenvolvimento proximal significativamente, ou seja, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Por meio de procedimentos como: instruções, fornecimento de pistas, demonstração e assistência, a escola é fundamental para promover um ensino capaz de promover o desenvolvimento. “Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado.” (OLIVEIRA, 2005, p.12).

Embora as crianças se desenvolvam por meio das diversas relações de aprendizagem que estabelecem com os indivíduos do meio social e cultural nos quais estão inseridas, a escola possui a função explícita de tornar letrados os indivíduos, por meio do fornecimento de instrumental para interagir de forma ativa com a leitura e a escrita, assim como com os demais conhecimentos. A escola é o local onde o contato com a leitura e a escrita ocorrem de forma contínua e sistemática.

“A escrita, além de ser, em si, um objeto de conhecimento, é um sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto do conhecimento e um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de ideias, conceitos, informações. A escrita seria uma espécie de ferramenta externa que estende a potencialidade do ser humano para fora de seu corpo: da mesma forma como ampliamos o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita ampliamos nossa capacidade de registro, de memória e de comunicação. [...] A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado” (OLIVEIRA, 2005, p.13).

Para Vygotsky (1998), no percurso de desenvolvimento humano, o meio cultural, assim como as relações entre os indivíduos são de extrema importância. Nesse sentido, um ambiente doméstico ativo e sistematicamente informador, assim como uma intervenção escolar deliberada, pode fazer a diferença quanto ao acesso e à apropriação completa do

sistema de escrita. O aprendizado começa muito antes das crianças frequentarem a escola. Para o autor, qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se depare na escola terá sempre uma história prévia. Por isso a importância de uma educação capaz de levar em consideração as características dos alunos, o meio social no qual se inserem, seus conhecimentos prévios, etc.

É relevante, ainda, destacar a importância para os educadores de conhecer a teoria de Vygotsky e o quanto a mesma pode ser uma ferramenta fundamental para o bom desenvolvimento de seu trabalho com os alunos. Fatores importantes como o estabelecimento de uma relação harmoniosa com os alunos de modo a conhecer bem o universo social e cultural no qual eles se inserem dentro e fora da escola, o contato com as famílias dentre outros são fundamentais para que o processo de mediação seja eficaz (OLIVEIRA, 2005).

A teoria de Vygotsky demonstra que os sujeitos podem e devem estar sempre expostos a atividades estimulantes que favoreçam o desenvolvimento. O potencial humano para o crescimento e aperfeiçoamento tende a ser cada vez mais expandido à medida que as condições externas favoreçam os mesmos.

Com base no exposto, entende-se que a participação da família na escola, especialmente por meio de um diálogo esclarecedor entre ambas, pode levar a bons resultados quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Um trabalho integrado entre família e escola torna-se importante a partir do momento em que olhamos para a criança enquanto ser social e cultural com uma vivência significativa fora da escola e que não pode nem deve ser descartada por ela. Dessa forma, abordamos no tópico seguinte um pouco da relação família e escola, bem como das contribuições da Teoria das Representações Sociais para a presente pesquisa.

2.2 Relação família e escola: entre conflitos e parcerias

Este tópico trata do papel da família e da escola na educação das crianças. Trata ainda da tendência cada vez mais acentuada da intensificação das interações entre ambas. Intensificação essa, causada pelas mudanças sofridas tanto na família quanto na escola no decorrer dos últimos tempos e que vem se efetivando tanto por meio de parcerias quanto de conflitos. Ao final, apresento um relato da Teoria das Representações Sociais e suas possíveis contribuições na tentativa de auxiliar esse diálogo, especialmente nesta pesquisa.

A educação começa no lar/família “lugar de reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado com o corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva” (CARVALHO, 2004, p.47).

Szymanski (2000) destaca a família como um *lócus* educacional, lugar de existência de uma prática educativa, por envolver saberes e conhecimentos, sendo a família uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização.

“Trata-se da transmissão de uma herança cultural que possibilita a inserção da criança no mundo social mais amplo, para torná-la apta a atuar nele, considerando sua realidade social e histórica. [...] Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de um processo de ensino-aprendizagem social, transmitido de geração para geração, durante o qual utilizam-se estratégias, avaliadas conforme sua eficácia, no decorrer do tempo” (SZYMANSKI, 2000, p.19).

Da mesma forma, para Lahire (1997), só é possível compreender a personalidade de uma criança, suas atitudes, ações e reações se olharmos para as relações sociais que ela estabelece inicialmente com os membros de sua família, nas relações sociais intrafamiliares.

“[...] De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros da família. [...] Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela” (LAHIRE, 1997, p.17).

Somado ao trabalho realizado na família, encontra-se o da escola, que, durante um longo tempo, não foi a principal responsável pela educação das crianças, mas que historicamente alcançou um patamar diferenciado e importante. Isso porque o modo como a educação se dá varia de acordo com a história e com a sociedade, seus grupos e classes.

Para Cunha (2003), a escola foi inicialmente pensada como uma instituição de apoio à família. Com o advento do capitalismo e a divisão do trabalho cada vez mais acirrada, a escola assume a função de fazer o trabalho que a família não dava conta (educar, normalizar, reger). As famílias não possuíam a preparação nem o tempo necessários para isso.

Para Carvalho (2004), o fato da educação ter se tornado sinônimo de escola é um fenômeno histórico. Ao longo dos séculos a forma de organização familiar mudou. Isso devido à modernidade capitalista, que alterou o modo de produção, na família e na educação. Gradualmente, à medida que as famílias se nuclearizaram e se isolaram, pais e mães passaram

a trabalhar fora de casa. Em um movimento que reduzia suas funções reprodutivas culturais e sociais, a escolarização cresceu como um modo sistemático e especializado de educação e tornou-se o contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens, assumindo, posteriormente, funções sociais e emocionais adicionais.

A escola, então, passou a ser o melhor lugar para se educar as crianças em determinadas habilidades e conhecimentos formalizados. É na escola que estavam os profissionais mais preparados para tal.

“Sim, pois no mundo atual os conhecimentos se tornaram tão variados, diversificados e especializados que é impossível à família ensinar tudo o que é necessário para a vida futura de seus filhos. [...] A escola é indispensável não só para a formação profissional, mas principalmente para a integração da pessoa ao mundo da comunicação escrita que domina o cenário cotidiano” (CUNHA, 2003, p.449-450).

No decorrer desse processo, tem-se observado a crescente intensificação dos investimentos educativos dos pais em relação aos filhos. A sociedade moderna passa a exigir cada vez mais o capital escolar, o que tem levado a mudanças na forma de ver e se relacionar com a escola por parte das famílias (ZAGO, 2007).

Segundo Nogueira (2006), os sistemas escolares, assim como os processos de escolarização, passaram nos últimos tempos por modificações importantes como as políticas de democratização do acesso ao ensino, a extensão da escolaridade obrigatória, etc. Da mesma forma, o ensino tem, cada vez mais, buscado se adaptar à natureza da infância. O aluno passa a ser visto como um elemento ativo do processo de ensino e aprendizagem.

Para a mesma autora, os pais passam a se preocupar cada vez mais com o sucesso ou fracasso dos filhos, seja na escola, seja na profissão. Nesse sentido, eles também têm buscado de forma mais intensa, alocá-los na sociedade da melhor forma possível.

“Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta de ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é sem dúvida a escola” (NOGUEIRA, 2006, p.161).

Na sociedade contemporânea, a grande quantidade de assalariados, a crise do desemprego somada à exigência cada vez maior de qualificação para o mercado de trabalho, o diploma se torna uma condição necessária (às vezes insuficiente) para a entrada no mercado de trabalho. Essa realidade afeta todas as classes sociais. Os pais dos meios populares estão, aos poucos, passando a investir na escola como um importante desafio. “Em certos casos, a escola até pode invadir a família, que, com isso, destina a maior parte de seus esforços e de suas atenções para a criança” (LAHIRE, 2008, p.256).

Nesse sentido, em todo mundo, a integração família e escola tem ganhado visibilidade. A relação família e escola, apesar de sempre ter existido, era menos intensa no passado. A família passa a entender a sua participação cada vez mais como um direito, e a escola tem buscado incentivar esse envolvimento, aumentando o espaço de interação entre ambas. Os processos educativos que se dão na família e na escola passam a ser vistos de forma mais integrada.

“O que significa que a instituição escolar moderna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será – ao menos no plano do discurso – o permanente diálogo com os pais” (NOGUEIRA, 2006, p.161).

Ainda segundo Nogueira (2006), três processos são responsáveis pelas mudanças ocorridas na relação entre família e escola. O primeiro seria o processo de aproximação entre elas na sociedade, marcada pela maior presença e participação dos pais no recinto escolar. O segundo decorre da individualização da relação entre pais e educadores. E, por último, à redefinição dos papéis de ambos em relação ao trabalho educativo.

“De um lado a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a famílias passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar” (NOGUEIRA, 2006, p.164).

Nogueira (2006) alerta para o fato desses processos não acontecerem de forma pacífica, sendo marcados por tensões e contradições. Dois desses conflitos, que tem marcado

a relação família e escola, dizem respeito à queixa por parte da escola da não participação da família e a responsabilização da mesma pelo sucesso ou fracasso escolar dos filhos.

Lahire (2008), ao estudar o sucesso escolar de crianças dos meios populares, concluiu que a forma como a família interpreta e valoriza a escola exerce algum tipo de influência positiva ou negativa na escolaridade das crianças. Para o autor,

“Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o ‘fracasso’ ou o ‘sucesso’ escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra” (LAHIRE, 2008, p.19).

No entanto, há por parte da escola uma tendência a associar, de forma geral, o fracasso escolar das crianças com a ausência da família do espaço escolar. Para o autor, apesar de a família exercer influência, não há nada mecânico nem simples no processo que conduz ao sucesso ou fracasso escolar.

Ao estudar a participação das famílias na escola, o mesmo autor observou que a valorização por parte da escola quanto à participação dos pais pauta-se na presença física dos mesmos nas atividades escolares, não levando em consideração suas ações no espaço externo às escolas, ou seja, no ambiente doméstico. No entanto, alerta o autor, a participação física da família no ambiente e nas atividades internas da escola não é o único fator determinante do sucesso dos filhos.

Segundo a pesquisa, apesar da falta de tempo de muitas famílias para acompanhar os filhos na escola, elas têm consciência da importância da escolarização na vida dos mesmos. Os pais em sua maioria manifestam o sentimento de que a escola é algo importante, assim como esperam dos filhos um futuro profissional melhor que o seu.

A omissão parental para Lahire (2008) é um mito produzido pelos professores que, com base no comportamento e nos desempenhos dos alunos, julgam que os pais não se incomodem com tal fato. “Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o ‘fracasso escolar’ das crianças” (LAHIRE, 2008, p.335).

Segundo Paro (2000), a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também

sobre as questões pedagógicas. Assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

Todos esses fatores nos levam a concordar com Faria Filho (2002, p.80), quando o autor afirma que “a forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam enormemente, estando relacionadas aos mais diversos fatores (estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais...)”. Para o autor, a relação família e escola é hoje uma das mais palpitantes questões discutidas por pesquisadores e gestores do sistema de ensino no mundo todo. No interior desse debate, observa-se a necessidade de um diálogo mais efetivo entre ambas.

2.2.1 As contribuições da Teoria das Representações Sociais para o presente estudo

A opção por utilizar a Teoria das Representações Sociais (TRS) se deu pelo fato desta auxiliar no entendimento das questões postas, ou seja, a forma como a família representa a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental e, principalmente, como ela representa a alfabetização durante esse primeiro ano de escolaridade obrigatória e como essa representação influencia seu relacionamento com a escola. Conhecida como a teoria do senso comum, na Educação, ela ajuda, entre outras questões, a compreender as atitudes, posturas, pensamentos adotados por famílias e professores diante das questões educativas. A teoria pode auxiliar no conhecimento do pensar das famílias por parte dos professores e vice-versa. Destacamos que não se trata de uma pesquisa de Representações Sociais, mas sim, que utiliza a Teoria das Representações Sociais como um aporte teórico, que acreditamos ser enriquecedor do trabalho.

O campo de estudos das representações sociais emergiu da psicologia social com a publicação da obra do francês Serge Moscovici intitulada *La psychanalyse, son image et son public* (1961). A obra resultou de um estudo realizado a respeito da forma de apreensão da Psicanálise pela população de Paris. Moscovici (1961) buscou, por meio da pesquisa, entender a forma como as pessoas representavam, entendiam a Psicanálise (SILVA, 1998).

A TRS representa um marco por romper com o paradigma Behaviorista até então dominante, para o qual sujeito e objeto são vistos separadamente. Na TRS, ao contrário, o universo exterior e o universo interior do sujeito (ou grupo) são tidos como indissociáveis. Uma representação é sempre representação de alguma coisa para alguém, não sendo um simples reflexo da realidade, mas sim uma organização significativa.

Para iniciar o percurso histórico de construção de sua teoria, Moscovici dirige-se ao conceito de representações coletivas de Durkheim. As representações coletivas em Durkheim apresentam razoável estabilidade e um relativo estancamento no tocante às representações individuais, configurando-se em algo semelhante ao *group mind* (inteligência coletiva), como diria Moscovici. Consistem em um grande guarda-chuva que abriga crenças, mitos, imagens, e também o idioma, o direito, a religião, as tradições (SILVA, 1998).

Moscovici (1961) busca no conceito de representações coletivas do sociólogo Durkheim apoio para sua teoria. No entanto, vê que vários aspectos impediam esse conceito de dar conta dos novos fenômenos detectados na sociedade moderna.

“A concepção de Durkheim era bastante estática, o que possivelmente correspondia à estabilidade dos fenômenos para cuja explicação havia sido proposta, mas não à plasticidade, mobilidade e circulação das representações contemporâneas emergentes” (SÁ, 1993, p.23).

O que Moscovici avança com esta sistematização é uma reabilitação do senso comum, do saber popular, do conhecimento do cotidiano. Ele caminhou guiado pela necessidade de atualizar o conceito de representações coletivas, trazê-lo para as condições de hoje, das sociedades contemporâneas imersas na intensa divisão do trabalho, nas quais a dimensão da especialização, bem como a da informação, tornaram-se componentes decisivos nas vidas das pessoas e dos grupos. Atualizar significava, ao mesmo tempo, tornar o conceito operacional para ser aplicável em sociedades com essas características, sociedades em que a velocidade da informação não lhes outorga o tempo de sedimentar-se em tradição, nas quais se impõe um processamento constante da novidade, nas quais se conhece por delegação, uma vez que ninguém tem acesso a todo o saber (SÁ, 1993).

O que Moscovici (2003) propõe é transformar em fenômeno o que antes era visto como conceito.

“Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’” (MOSCOVICI, 2003, p.49).

Partindo da tradição da sociologia do conhecimento, Moscovici (2003) começa então a desenvolver uma psicossociologia do conhecimento. “O termo Representações Sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos” (SÁ, 1993, p.19).

A TRS situa-se entre a psicologia e a sociologia. Moscovici (2003) entende que o referencial explanatório exigido para tornar os fenômenos sociais inteligíveis deve incluir conceitos psicológicos, bem como sociológicos. As Representações Sociais não são criadas pelos indivíduos isoladamente, no entanto, uma vez criadas, adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidades ao nascimento de novas representações.

O lugar em que as representações se constroem na sociedade pensante é o que chamamos de esfera consensual. E o que vem a ser esse universo social e por que as representações sociais encontram-se nesse lugar?

Primeiramente, existe uma diferença entre o que se denomina universo consensual e universo reificado. Os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. É nesse lugar onde se busca transformar o não-familiar em familiar, ao passo que o objetivo da ciência (universo reificado) é transformar o familiar em não-familiar. Para Moscovici (2003), as ciências são o meio pelo qual compreendemos o universo reificado, enquanto que as representações sociais tratam com o universo consensual.

O propósito de todas as representações é transformar algo não familiar em familiar. Para que isso aconteça ocorrem dois processos concomitantes: a objetivação e a ancoragem. Por meio desses mecanismos, aquilo que era não-familiar é transferido para a nossa própria esfera particular, onde somos capazes de compará-lo e interpretá-lo, para depois reproduzi-lo entre as coisas que nós podemos tocar, ver, e, conseqüentemente, controlar.

“Enquanto a objetivação torna concreto, quase tangível o que é abstrato, transformando o conceito em uma imagem, a ancoragem permite incorporar aquilo que é estranho, o não-familiar, através da constituição de uma rede de significações em torno do objeto, de maneira a relacioná-lo a valores e práticas sociais” (SILVA, 1998, p.114).

A TRS inaugurada por Moscovici tem, ao longo das últimas décadas, chamado atenção de estudiosos, os quais têm se empenhado em aprofundá-la. Dentre os principais colaboradores da TRS destacam-se Denise Jodelet e Jean-Claude Abric.

É em Jodelet (2001) que encontramos uma das definições mais claras para representações sociais:

“[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais [...] as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (JODELET, 2001, p.22).

Moscovici e Jodelet desenvolvem uma abordagem denominada processual, a qual enfatiza o estudo dos processos de produção das representações, aprofundando a análise de seus processos geradores, ou seja, a objetivação e a ancoragem com foco no processo de constituição das representações sociais (MAZZOTTI, 1994). Abric (1994) volta o olhar mais para a questão estrutural das representações (núcleo central e sistema periférico). Por isso, ser comum a distinção entre abordagem processual e abordagem estrutural ou estruturalista.

Abric (1994) define que “[...] a representação é constituída por um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a respeito de um assunto dado. Além disso, este conjunto de elementos é organizado e estruturado” (ABRIC, 1994, p.7).

Para Abric (1994), as representações sociais são constituídas por um núcleo central e um sistema periférico. Ambas as partes possuem seu papel específico, mas complementar ao outro. O núcleo central é mais rijo. É o primeiro a se formar e, portanto, o mais difícil de ser alterado. Está associado às normas e aos valores, ao contexto histórico, social e ideológico. “É a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo através dos comportamentos individualizados que podem parecer como contraditórios” (ABRIC, 1994, p.14).

Já o sistema periférico é mais associado ao contexto imediato e individual. Ao contrário do núcleo central, permite adaptação, por ser mais flexível. É responsável por proteger o núcleo central.

Portanto, a essência de uma representação só pode ser captada se chegarmos ao núcleo central da mesma. No entanto, o sistema periférico nos fornece elementos riquíssimos, principalmente do contexto de transformações em curso das representações. “Ele pode constituir um indicador muito forte das modificações futuras das representações, um sintoma

indiscutível de uma evolução nas situações ou a representação está em transformação” (ABRIC, 1994, p.15).

É devido à existência desse duplo sistema que podemos dizer que as representações sociais possuem ao mesmo tempo um caráter estável, rígido (núcleo central) e mutante, flexível (sistema periférico).

A TRS tem sido amplamente aplicada em pesquisas nas mais diversas áreas, como a saúde, a psicologia, a educação, dentre outras. No campo da educação, foi a partir da década de 1990 que proliferaram as pesquisas com base no referencial teórico das representações sociais. Nesse sentido,

“Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (MAZZOTTI, 1994, p.59-60).

Para Mazzotti (2005), o estudo das representações sociais no campo na educação constitui-se um rico instrumental para o estudo das complexas redes de significados presentes nos processos educacionais. Por sua relação com as práticas, formação de identidades, identificação de conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto por diferentes atores sociais envolvidos nas relações pedagógicas, as representações sociais têm sido de grande utilidade nas pesquisas em educação.

Por meio do estudo das representações sociais é possível conhecer melhor as formas de pensar e agir de alunos, familiares e professores. Sendo assim, é possível estabelecer melhor diálogo entre os agentes educacionais, alcançando maior “descentração no que se refere aos problemas educacionais” (MAZZOTTI, 1994, p.77).

Da mesma forma, para Loureiro (2003),

“[...] a escola é campo propício para o estudo da influência das representações sociais sobre a prática que se realiza no interior de seus muros. Tanto professores quanto alunos são sujeitos sociais, cujas relações com o conhecimento e sua transmissão estão mediadas pela importância deles para os processos concretos de vida tanto de uns quanto de outros, no interior dos grupos sociais em que concretamente produzem suas vidas” (LOUREIRO, 2003, p.114).

Tendo em vista o exposto sobre a teoria e sua relação com a educação, na presente pesquisa voltou-se o olhar para a relação família e escola no contexto da passagem do Ensino Fundamental para nove anos de duração com a inserção das crianças de seis anos. A família,

por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.

É nesse sentido que, no presente trabalho, deu-se voz às famílias a fim de saber a forma como as mesmas têm apreendido e interpretado a proposta do Ensino Fundamental de nove anos, especialmente o processo de alfabetização nesse primeiro ano, bem como as possíveis influências que isso tem gerado sobre o trabalho do professor.

A Teoria das Representações Sociais pode ser um modo de auxiliar no entendimento dessas questões, pois possibilita a investigação de percepções construídas e compartilhadas sobre situações sociais. A pesquisa em representações sociais atrelada ao campo da educação tem sido uma ferramenta muito útil.

Conhecer e valorizar as representações sociais de determinado grupo constitui um elemento enriquecedor no diálogo e, conseqüentemente, na resolução de problemas que afetam o cotidiano das escolas, possibilitando, dessa forma, esclarecimentos e entendimentos para a construção de um planejamento que possa propiciar um projeto de trabalho que facilite o seu desenvolvimento, resultando em melhorias para todos os envolvidos, em especial aos alunos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Instrumentos e material

O presente estudo desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa. Os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa, procedimentos capazes de proporcionar melhor compreensão dos fenômenos (MOREIRA, 2002). A pesquisa qualitativa trabalha com os significados, crenças, valores, etc. Ela responde a questões muito particulares, busca entender um fenômeno específico em profundidade, ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações; além disso, trabalha com descrições, comparações e interpretações, preocupando-se nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2003). Uma das principais características da investigação qualitativa é a coleta de dados por meio da interação direta do pesquisador com o fenômeno em questão. Este estudo envolveu a obtenção de dados verbais e processos interativos por contato direto da pesquisadora com a situação estudada, procurando entender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos; o que implica certo grau de subjetividade.

Na pesquisa qualitativa, a coleta de informações pode envolver diversos instrumentos. Para a realização dessa investigação foram utilizados: observação, questionário (Apêndice C) e entrevista semiestruturadas (Apêndices D e E) além do diário de campo.

As observações aconteceram durante as reuniões de pais e objetivaram acompanhar o diálogo estabelecido entre famílias e professoras. Foram acompanhadas duas reuniões na escola “A” e três reuniões na escola “B”. A observação “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (NETO, 2003, p.59).

O questionário objetivou fornecer subsídios quanto ao perfil das famílias, bem como selecionar os entrevistados. Essa opção deu-se pela possibilidade de aplicá-lo simultaneamente ao conjunto total de famílias, de conseguir respostas mais rápidas e mais precisas, de ter mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas, além de se obter maior uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento (LAKATOS; MARCONI, 2008).

O questionário constituiu-se de duas partes: a primeira foi composta por 12 questões fechadas e a segunda de duas questões abertas, sendo aplicado no início da pesquisa de

campo. Os questionários foram entregues às professoras que os enviaram, por meio das crianças, para que o responsável respondesse. O total de famílias de crianças de 1º ano nas escolas foi de 53 na escola “A” e de 73 na escola “B”. Recebemos um retorno de 33 questionários da escola “A” e de 44 questionários da escola “B”, totalizando 77 questionários respondidos, cerca de 61%.

As entrevistas foram feitas a mães e a professoras de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas. As entrevistas com as mães objetivaram captar a forma como interpretam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, como entendem o processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental face às novas mudanças, bem como as suas expectativas e influência sobre o trabalho do professor no que diz respeito à alfabetização nesse contexto. Já a entrevista com as professoras objetivou verificar a existência de influência por parte da família sobre o seu trabalho com a alfabetização.

“A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (NETO, 2003, p.57).

A opção pelo modelo semiestrutural deu-se pelo fato deste permitir a realização de perguntas previamente selecionadas e, ao mesmo tempo, possibilitar ao informante e ao pesquisador liberdade para abordar o tema proposto.

As entrevistas foram realizadas individualmente e aconteceram em local e horário escolhidos pelas entrevistadas. Os horários e os tempos de duração de cada entrevista variaram de acordo com a disponibilidade de cada entrevistada, bem como do desenvolver dos diálogos. A seleção das mães que responderam à entrevista aconteceu após a leitura dos 77 questionários, quando foram escolhidas pessoas que apresentaram, nas questões abertas, respostas relacionadas à alfabetização. 82% dos questionários foram respondidos pelas mães e apenas 8% pelos pais, o que pode vir a comprovar o fato das mães acompanharem mais de perto a educação dos filhos, sendo elas, em determinados casos, as chefes dos grupos familiares.

Foram entrevistadas seis mães, sendo três de cada escola. As entrevistas com as mães aconteceram quatro em suas residências e duas na escola “B”. Também foram entrevistadas cinco professoras, sendo duas da escola “A” e três da escola “B”. As entrevistas com as

professoras aconteceram: duas nas outras escolas em que trabalham no turno vespertino em horário vago, duas na escola “B” e a outra na própria residência da professora. As entrevistas foram gravadas em gravador digital e posteriormente transcritas³ para a realização do processo de análise.

As observações e entrevistas foram orientadas a partir da teoria que embasa o estudo:

“A transposição da observação em questionamento permite uma outra apresentação do caráter direto ou indireto do procedimento. Na observação direta, trata-se de um questionamento que consiste em submeter grupos de indivíduos a séries de questões para obter respostas formuladas numa situação de comunicação artificial que é criada pela presença dos investigadores” (THIOLLENT, 1985, p.32).

As informações obtidas nas entrevistas foram analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977):

“A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p.38).

A análise de conteúdo tem sido muito utilizada nas pesquisas realizadas pelas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Segundo Puglisi e Franco (2005), na análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores, e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem. Assim, as autoras ressaltam que:

“O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente, contextualizadas” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p.15).

³ Na transcrição das entrevistas, palavras pronunciadas de forma incorreta foram corrigidas. Exemplo: a palavra pronunciada como “pobrema” foi transcrita como “problema”.

Para a análise de conteúdo das entrevistas seguiu-se os seguintes passos: após a transcrição das entrevistas, foram feitas várias leituras destas a fim de elencar as categorias de análise tendo em vista não terem sido definidas a priori, logo, emergiram da fala dos entrevistados. Nesse caso, como afirmam Puglisi e Franco (2005, p.54), “As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas”.

Após constantes leituras das transcrições das entrevistas, as categorias foram sendo aprimoradas e compõem o capítulo de resultados, onde se procurou com base no referencial teórico adotado, discuti-las assim como os demais dados que emergiram do trabalho de campo, como, os fatos observados, diálogos realizados e informações obtidas.

As categorias geradas e discutidas foram as seguintes:

Quanto ao tema **entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental**:

1. Ruptura com as práticas atribuídas à Educação Infantil;
2. Aprendizagem da leitura e escrita; e
3. Meio de afastar da rua e criminalidade.

Quanto ao tema **alfabetização nas turmas de seis anos**:

1. Início de um processo;
2. Satisfação familiar (status); e
3. Meta (às vezes sacrificante).

Quanto ao tema **fatores que influenciam no relacionamento entre professor e família**:

1. Falta de acompanhamento e colaboração;
2. Falta de diálogo; e
3. Comparações.

Utilizou-se, ainda, como uma medida auxiliar, o diário de campo, no qual foram registradas notas de todas as informações complementares ao trabalho de campo, as impressões, o que a pesquisadora observava e sentia, bem como alguns diálogos.

3.2 A trajetória da pesquisa

A temática da dissertação já estava definida desde o processo seletivo do Mestrado. No entanto, foi necessário definir algumas questões como, *lôcus*, sujeitos e objeto. Para tal, deu-se início à revisão bibliográfica, que constituiu a base teórica que norteou a trajetória deste estudo.

Por meio da leitura de alguns trabalhos de mestrado e um de doutorado sobre a temática do Ensino Fundamental de nove anos, foi possível observar que as pesquisas na área têm sido muito ricas, mas nenhuma delas havia dado ênfase ao olhar da família sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Algumas delas, como a pesquisa de Costa (2009) e a de Araújo (2008), apontaram para questões relacionadas à família, mas não aprofundaram a temática, por não se tratar do objetivo das mesmas.

Foi nesse contexto que a questão da família apresentou-se como um ponto ainda pouco ou quase nada explorado nas pesquisas sobre o Ensino Fundamental de nove anos, tornando-se, portanto, o foco do presente estudo.

3.2.1 Entrada no campo e escolha das escolas

A opção desde o início da pesquisa foi desenvolver o trabalho em escolas da rede pública. A escolha da rede municipal deu-se pelo fato da pesquisadora pertencer à rede estadual e buscar certo distanciamento com vistas a atenuar o máximo possível a subjetividade, sabendo que não se exclui a mesma, mas se tenta trabalhá-la.

A opção pela cidade de Muriaé, em Minas Gerais, deu-se pelo fato da pesquisadora estar residindo na mesma durante o período da pesquisa de campo.

Assim que foi determinada a cidade e a rede onde seria desenvolvida a pesquisa de campo (mês de março de 2010), encaminhei à secretária municipal de educação um requerimento (Apêndice A) a fim de solicitar permissão para a realização da pesquisa, que foi prontamente atendida.

A escolha das escolas procedeu-se da seguinte maneira: em uma de minhas primeiras idas à Secretaria Municipal de Educação solicitei uma listagem das escolas do município que ofertavam o 1º ano do Ciclo da Infância e informações sobre o perfil dessas escolas, pois trabalharia com escolas de perfis diferenciados, uma mais central e outra mais periférica. Com base nessa lista, consultei também algumas pessoas (moradores da cidade conhecidos meus e que tinham filhos em escolas da rede municipal) sobre o perfil dessas escolas.

Com o perfil de escola mais central foram listadas duas: uma no centro e outra em um dos bairros comerciais da cidade. Optei pela segunda, tendo em vista a proximidade com minha residência e com a outra escola selecionada. Dessa forma, o acesso e o deslocamento entre elas ficariam mais fáceis. Com perfil de periferia apareceram várias. No entanto, como algumas se encontram em áreas de grande risco devido à violência, optei por uma que se encontra também em área de menor risco e melhor possibilidade de acesso.

Outro fator a influenciar na escolha das escolas foram as boas referências quanto às respectivas diretoras, as quais foram mencionadas como boas gestoras e de boa receptividade, o que poderia ajudar no trabalho.

O primeiro contato com as escolas aconteceu no mês de junho de 2010, quando fui me apresentar às diretoras e solicitar a permissão para a realização da pesquisa de campo. Por ocasião desse primeiro contato, o projeto foi apresentado, assim como um termo de compromisso para a realização da pesquisa de campo (Apêndice B). As duas diretoras se mostraram contentes e satisfeitas com a escolha de suas escolas para o trabalho e se mostraram disponíveis ao que fosse necessário. Nessa primeira visita ficou acertado que o trabalho de campo passaria a ser realizado a partir do segundo semestre de 2010, tendo em

vista a proximidade do período de férias escolares. Além disso, fui informada que haveria reunião de pais já na primeira semana de aula do segundo semestre, quando foi então meu segundo contato com as escolas.

Apresento, a seguir, o que foi possível conhecer e compreender das duas escolas a partir de minhas observações, questionários, conversas com funcionários e das entrevistas com os participantes da pesquisa.

3.2.2 Lócus da pesquisa

3.2.2.1 Escola “A”

A escola “A” localiza-se numa das periferias da cidade de Muriaé. O prédio escolar é amplo e possui dois andares. Foi reformado recentemente, conforme informações fornecidas pela diretora. Todas as janelas possuem grades a fim de evitar furtos e o portão de entrada permanece o tempo todo trancado a cadeado, no intuito de controlar o movimento de entrada e saída de pessoas da escola. Possui, ainda, um vigia noturno, o que evita possíveis furtos.

A principal queixa quanto à estrutura física da escola é a falta de um espaço específico (quadra poliesportiva) para os alunos utilizarem durante o recreio e Educação Física. Uma das professoras, durante a entrevista, também se queixou da falta desse espaço na escola para que se possa trabalhar melhor com as crianças determinadas atividades que exigem mais espaço.

Esta escola possui desde a pré-escola até o 9º ano do Ensino Fundamental. Já recebia crianças de seis anos na Educação Infantil antes da mudança do Ensino Fundamental para nove anos de duração, o que, segundo a supervisora, foi um dos pontos importantes durante o processo de transição. Em sua opinião, o fato da escola já atender a essa clientela anteriormente à ampliação do Ensino Fundamental, fez com que a mudança não causasse tanto impacto como em outras escolas que não atendiam essa faixa etária, como, por exemplo, a grande maioria das escolas da rede estadual.

Quanto ao 1º ano do Ciclo da Infância, a escola possui duas turmas que funcionam no turno matutino. A turma da professora Mara consta de 26 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. A turma da professora Jéssica consta de 27 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

A escola é a única do bairro e atende, ainda, a alunos provenientes de outro bairro vizinho, onde não há escola.

No bairro onde está situada a escola “A”, muitas ruas não possuem calçamento, iluminação pública, nem rede de esgoto. Durante uma das entrevistas, uma mãe se queixa de que a casa jamais pode ficar sozinha, senão quando voltam não há mais nada.

As condições financeiras da população do bairro são bastante precárias. Os alunos não utilizam uniforme, muitos vão descalço para a escola. O sustento de muitas famílias vem do dinheiro recebido por meio da Bolsa Escola, o que, segundo a diretora, é um importante argumento utilizado por ela para pressionar as famílias a não deixar os filhos faltarem às aulas; que, por sinal, é uma de suas principais queixas. Segundo a diretora, o expressivo número de faltas às aulas tem prejudicado seriamente a aprendizagem de alguns alunos. Além do problema das faltas, há ainda o atraso no horário da chegada, o que a fez tomar a medida de tolerar atrasos de no máximo 15 minutos; o que, em sua opinião, amenizou um pouco a situação.

Segundo a direção, as condições socioeconômicas dos alunos influenciam muito na escola. As dificuldades financeiras são grandes, o que leva a escola a ajudar ao máximo com alimentos e remédios doados por funcionários, mas não é suficiente. Há muitas crianças com problemas de saúde (fonoaudiológicos, psicológicos, neurológicos, dentre outros) cujas famílias não possuem condições de fornecer o tratamento adequado, o que leva a direção a procurar, muitas vezes por conta própria, o SUS (Sistema Único de Saúde) para o encaminhamento das crianças. No entanto, segundo a diretora, muitas famílias não dão continuidade ao tratamento, o que prejudica o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças.

O material escolar dos alunos fica na escola, trancado no armário das salas, pois se forem levados para casa não retornam mais. O dever de casa vai apenas duas vezes por semana, pois mais que isso eles não dão conta de fazer; mas, mesmo assim, o de algumas crianças não é feito. Muitos pais são analfabetos, ficando a cargo de irmãos mais velhos a ajuda no dever de casa.

Um fato interessante explicitado pela diretora desde a primeira visita e comprovado ao longo da pesquisa, é que algumas famílias residentes no bairro não matriculam os filhos na escola “A”, indo à procura de vagas na escola “B”⁴. Segundo a diretora, o principal motivo a levar essas famílias à procura da escola “B”, é a criminalidade existente no bairro. Essas

⁴ Segundo dados obtidos durante a pesquisa, a Prefeitura estabeleceu na cidade um sistema de zoneamento, segundo o qual, as crianças devem ser matriculadas na escola mais próxima de sua residência. No entanto, desde que sobrem vagas, os pais podem matricular os filhos em escolas de outros bairros, como é o caso. Essas famílias chegam a passar a noite na porta da escola aguardando uma vaga para os filhos.

famílias querem afastar os filhos das “más” companhias, reclamando que comprem coisas para os filhos e estas são roubadas pelos colegas da escola; além de temerem que os filhos sofram agressões dos colegas. A diretora falou de sua luta para tentar convencer as famílias a manterem os filhos na escola do bairro, mas que, mesmo assim, muitos preferem procurar outra escola. Segundo ela, a população é carente, o índice de furtos é alto, inclusive dentro da escola e entre os próprios alunos.

Segundo relatos das mães entrevistadas havia, antes da direção atual, uma grande rotatividade de diretores na escola. A atual diretora é uma figura muito respeitada e admirada pela população local. É notável sua dedicação e amor pela escola e pelos alunos.

3.2.2.2 Escola “B”

A escola “B” localiza-se num bairro comercial da cidade. Dentre as escolas públicas da rede municipal, é considerada uma das que oferece um ensino de melhor qualidade. Em uma das primeiras idas à escola, uma faixa parabenizava um de seus alunos pelo primeiro lugar alcançado num concurso de redação da rede municipal.

A boa fama da escola leva famílias de bairros vizinhos a disputarem as vagas que sobram para seus filhos (pois a prioridade é para as crianças do bairro), passando a noite na fila para conseguir vaga na escola. Segundo relato de uma das professoras, essas famílias acreditam que, colocando seus filhos na escola, estarão garantindo uma melhor educação para os mesmos, devido ao fato da escola ser reconhecida pela qualidade do ensino.

A escola atende desde a pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental. Logo em frente, funciona uma creche da rede municipal. A escola já atendia as crianças de seis anos na Educação Infantil antes da mudança do Ensino Fundamental para nove anos, o que foi sinalizado por muitos professores como um ponto importante.

A escola localiza-se em uma praça do bairro, funcionando num prédio de três andares, em bom estado de conservação, possuindo rampa de acesso para deficientes físicos.

Possui 3 turmas de 1º ano do Ciclo da Infância funcionando no turno matutino, sendo elas: turma da professora Celena com 23 alunos, sendo 12 meninas e 11 meninos; turma da professora Clara com 26 alunos, sendo 11 meninas e 15 meninos e a turma da professora Rita com 24 alunos, sendo 09 meninas e 15 meninos.

Durante a pesquisa, a escola passou por uma troca de direção. No entanto, isso não interferiu no trabalho. Quem assumiu o cargo foi a antiga supervisora do turno matutino, que

já acompanhava o trabalho de pesquisa e permaneceu dando o apoio necessário a sua realização.

3.2.3 Os sujeitos pesquisados

Este estudo contou com a participação de 6 mães de crianças do 1º ano de escolaridade de duas escolas da rede municipal de ensino de Muriaé. Essas mães têm entre 26 e 46 anos de idade, nível de escolaridade variando entre não possuir estudo a Ensino Médio completo. Possuem renda familiar mensal variando entre menos de um salário mínimo a mais de três salários mínimos. Cinco são casadas e uma é divorciada. Quatro são donas de casa, uma é diarista e uma é esteticista. Três possuem casa própria e três não possuem. O número de filhos varia entre 2 e 7.

Participaram também, deste estudo, 5 professoras de 1º ano da rede municipal de ensino de Muriaé. Todas elas são efetivas em seus cargos na rede municipal, possuindo entre 20 e 27 anos de trabalho. O tempo de experiência, especificamente com alfabetização, variou de 1 a 15 anos. A formação variou entre Magistério e pós-graduação, sendo que apenas uma delas ainda não possui o ensino superior completo, mas encontra-se em curso. Todas possuem outro cargo no período vespertino.

Todas as entrevistas foram realizadas em local e horário marcados pelos participantes.

A seguir fazemos uma breve apresentação individual de cada um dos 11 sujeitos pesquisados, com base nos dados obtidos nas entrevistas, questionários e observações.

Os nomes utilizados são fictícios.

3.2.3.1 As mães da escola “A”

Andréia

A entrevista com Andréia aconteceu em uma das casas onde trabalha como diarista, no final do expediente.

Andréia tem 39 anos de idade. Divorciada do primeiro marido, hoje mora com o pai de suas duas filhas, uma com 8 anos de idade e a outra com 7 anos, as quais estudam na escola “A”. A família possui uma renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos. Andréia estudou até a 4ª série em escola pública municipal. Trabalha como diarista e não possui casa própria. O marido é analfabeto e trabalha como operador de máquinas.

Andréia demonstra ser uma mãe preocupada com o bem estar das filhas. Participa das reuniões de pais e acompanha os deveres de casa. Procura sempre conversar com as filhas

sobre o dia delas na escola. Para ela, a família tem que ajudar a professora, que sozinha não dá conta, no entanto, Andréia diz não ter o hábito de procurar a professora para conversar. Apenas o faz quando é solicitada pela mesma.

Andréia demonstra muita satisfação em ver as filhas aprendendo, especialmente a mais nova que está no 1º ano e que, segundo ela, já está juntando as letrinhas. Fala da dificuldade da filha em traçar alguns numerais (escrita espelhada), como o 7 e o 4, atribuindo essas e outras dificuldades a um pré-escolar “mal feito”. Segundo ela, antes de estudar na escola atual, a família residia na zona rural de outro município onde a única escola existente não era de boa qualidade.

Sua única queixa quanto à escola foi com respeito à rotatividade de professores, que, em sua opinião, tem prejudicado as crianças.

Eliane

Essa entrevista foi realizada em sua residência. Durante a visita à casa da família para a realização da entrevista, a diretora da escola esteve em minha companhia. Essa foi uma opção da direção, por ela conhecer a casa de todos os alunos e ser perigoso eu andar sozinha pelo bairro, além de que, estando com a diretora, a garantia de que eu seria bem recebida era certa.

Eliane tem 26 anos, é dona de casa, casada, tem 7 filhos. Concluiu a 4ª série quando era criança em escola pública municipal e hoje voltou a estudar por meio do programa ProJovem Urbano, que funciona à noite nas dependências da escola “B”. No final deste ano, informa com orgulho que irá concluir o Ensino Fundamental. Segundo Eliane, voltar a estudar tem sido uma experiência muito boa.

A família possui casa própria e uma renda mensal inferior a 1 salário mínimo. O marido é analfabeto e encontra-se desempregado. Faz apenas alguns bicos quando surgem. A rua onde mora não possui calçamento, iluminação pública nem saneamento. A casa, em perigo de desabar, está condenada pela defesa civil, que ficou de retirá-los do local.

Quando questionada sobre sua participação na escola, informa ir pouco, principalmente nas reuniões de pais, tendo em vista ter muitos filhos e a casa para cuidar, mas afirma ter consciência da importância de participar dos estudos dos filhos.

A filha que cursa o 1º ano do Ensino Fundamental tem sete anos e está entre as mais velhas do casal. A menina não cursou a pré-escola e está pela primeira vez frequentando a escola. Segundo a mãe ela não é tão boa para aprender quanto a irmã de 8 anos (que está no 2º ano), que começou a ler já no 1º ano de escolaridade. Manifesta satisfação em ver a filha

aprender as primeiras palavras e expressa a todo o momento o desejo de dar aos filhos um futuro melhor que o seu. Para isso, acredita na contribuição da escola.

Soraia

A entrevista com Soraia foi realizada em sua residência e também em companhia da diretora pelos mesmos motivos da entrevista com Eliane. Antes de iniciar com as questões específicas da entrevista, ouvi um desabafo de Soraia, que teve os filhos retirados dela durante 1 ano e meio pelo Conselho Tutelar, que entregou as crianças ao pai. Na ocasião, ela esteve envolvida com drogas, mas diz hoje ter parado justamente pelos filhos, pelos quais demonstra muito amor e cuidado. Soraia disse que os filhos, nesse período, ficaram abandonados pela rua como pedintes, enquanto o pai alcoólatra não cuidava deles. Com muita dificuldade, conseguiu reaver as crianças, mas a vida escolar das mesmas está complicada, pois não sabe se frequentaram escola nesse período. Os filhos estão com atraso na aprendizagem, sendo que um deles já possui 10 anos e não sabe ler e escrever.

Soraia tem 30 anos, está desempregada e separada do marido. Vive com os 4 filhos e cuida de uma irmã com problemas mentais. Sua sobrevivência é garantida pela aposentadoria da irmã somada à Bolsa Escola dos filhos. A casa é própria.

Soraia queixa-se de não ter estudado. Relata que, quando estava na 1ª série, o pai a retirou da escola e também os irmãos para que pudessem ajudá-lo nos serviços da roça.

Dos 4 filhos, 3 herdaram uma dificuldade de fala da mãe, inclusive o mais novo, que está no 1º ano de escolaridade e cuja dificuldade é bem acentuada, pois as pessoas não conseguem compreender o que fala. A mãe parou de levar ao fonoaudiólogo do SUS, pois diz ter sido maltratada pela secretária do mesmo. Mostrou uma receita do neurologista, dizendo que precisam tomar um medicamento também. Segundo ela, o medicamento não é fornecido pelo SUS e que, por ser caro, R\$ 58,00, ainda não o comprou.

O principal medo de Soraia é de que os filhos venham a se envolver com drogas e considera a escola uma forma de afastá-los da rua e da criminalidade, embora lamente a falta de segurança do bairro e da escola citando já ter visto arma do lado de fora da mesma. Soraia sente-se orgulhosa dos pequenos avanços dos filhos que apresentam dificuldades de aprendizagem e sonha com um futuro melhor para eles, bem diferente do seu, com emprego e carteira assinada.

3.2.3.2 As mães da escola “B”

Fabiana

Fabiana foi entrevistada na escola onde os filhos estudam, tem 44 anos de idade, é esteticista, casada e mãe de 4 filhos, sendo os dois mais novos gêmeos com 7 anos de idade e alunos do 1º ano de escolaridade. Os dois filhos mais velhos, uma menina e um menino, têm, respectivamente, 24 e 20 anos de idade. Ela e o marido possuem Ensino Médio completo. O marido atualmente trabalha como vendedor de caminhões, mas até o ano de 2009 era funcionário de um banco privado. A renda familiar mensal ultrapassa três salários mínimos.

Fabiana apresentou uma peculiaridade em relação às demais entrevistadas: seus filhos estão estudando em escola pública pela primeira vez, pois fizeram toda a Educação Infantil (desde os 2 anos de idade) em escolas particulares, sendo a última uma das melhores da cidade. Segundo Fabiana, o antigo emprego do marido proporcionava condições para tal, o que hoje não é mais possível. Ela, a todo o momento, tenta justificar que não se importou com isso, mas em outros momentos fala do quanto sentiu. No fundo, parece tentar se justificar, mas gostaria mesmo que os filhos tivessem continuado na escola anterior. Fabiana diz estar muito satisfeita com os resultados alcançados pelos filhos na escola pública, o que confessa, não esperava. Declara ter ficado receosa, no início, quando soube que teria que trocar os filhos de escola, mas que se surpreendeu. Na antiga escola, além de amplos espaços de recreação, são apenas 16 alunos por sala com duas professoras. Em alguns momentos da entrevista, cita que na antiga turma dos filhos quase todos estão lendo, mas que está satisfeita com o resultado alcançado, atribuindo ao fato de que “fizeram um pré mais adiantado”. Usa de muitas comparações quando se refere aos filhos, principalmente em termos de aprendizagem da leitura, pois, em sua opinião, um deles está mais adiantado, pois junta as sílabas mais rapidamente.

Fabiana demonstrou ser uma mãe bastante dedicada aos filhos e exigente. Participativa, está sempre presente na escola e procura saber como está o desenvolvimento deles.

Fabiana ajuda nas tarefas de casa e dá atividades extras. Compra caderno de caligrafia nas férias e jogos educativos. Vai toda semana ou no máximo quinzenalmente à escola. Recentemente, foi diagnosticada diabetes nos gêmeos, o que fez a mãe redobrar os cuidados com os mesmos.

Valéria

Valéria também foi entrevistada na escola onde as filhas estudam, tem 35 anos, é dona de casa e possui Ensino Médio completo. É casada, não possui casa própria e a renda mensal está entre 2 e 3 salários mínimos.

Durante a entrevista, estava bastante ansiosa, parecia querer dar respostas corretas às questões levantadas, sendo necessário parar por um momento a entrevista a fim de tranquilizá-la para que não se preocupasse com o que iria falar, reafirmando que apenas gostaria de saber sua opinião sobre alguns assuntos. Dessa forma, ela se acalmou um pouco, mas a ansiedade e cobrança em acertar é uma característica de seu temperamento, conforme desabafo seu durante a entrevista.

Valéria tem três filhas. As duas filhas mais velhas estão com 7 anos de idade, são gêmeas e estudam na mesma classe. A caçula tem 2 anos de idade e ainda não está na escola, mas, segundo a mãe, irá colocá-la no próximo ano, pois acredita que, quanto mais cedo a criança começa, melhor será para seu desenvolvimento e aprendizagem. Valéria queixa-se de não ter colocado as filhas aos 3 anos na escola e acredita que isso tenha influenciado em alguns fatores, como no desenho, no qual, segundo ela, as filhas tem bastante dificuldade. As filhas apresentam, ainda, um leve problema de dicção, que as leva a pronunciar incorretamente algumas palavras, o que tem se reproduzido na escrita.

Valéria diz incentivar muito as meninas a estudarem em casa. Acompanha os deveres e dá outros por conta própria. Reclamou que a professora não dá cópia para as filhas e que, por isso, o tem feito em casa.

Após o término da entrevista, continuamos a conversar enquanto ela esperava as filhas para irem embora. Nesse momento, confessou comparar muito a aprendizagem das filhas com a de algumas primas. Segundo ela, possui duas sobrinhas com a mesma idade e que já estão completamente alfabetizadas. Essas sobrinhas estudam em escola pública também, só que da rede estadual.

As filhas de Valéria estão indo bem na escola, estando adiantadas na leitura e escrita em relação às outras crianças da idade, mas para a mãe ainda é pouco. O sucesso escolar das primas aparece a todo o momento como uma meta a ser alcançada pela mãe por meio das filhas. Valéria afirma não participar de todas as reuniões de pais, por morar um pouco longe da escola, e por não participar tão ativamente, não se sente em condições de cobrar da escola, mas, segundo ela, sempre que vai à escola procura conversar com a professora sobre o desenvolvimento das filhas.

Amanda

Amanda foi entrevistada em sua residência, não disse a idade, mas aparenta ter pouco mais de 30 anos de idade, tem Ensino Fundamental incompleto (estudou até a 7ª série). Tem dois filhos, casa própria, é dona de casa. A família possui uma renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos. O marido encontra-se empregado em uma oficina mecânica.

Na verdade, o questionário fora preenchido por ela e pelo marido em conjunto, mas quem acompanha a escolaridade dos filhos é a mãe, por isso a entrevista foi realizada com ela.

Amanda aparenta ser uma mãe muito preocupada com a boa educação dos filhos. O filho de 7 anos, que está no 1º ano do Ensino Fundamental, é um dos casos de criança que pertence a outro bairro, mas que estuda na escola “B”. Na verdade, pelo esquema do zoneamento, ele deveria estudar na escola de seu bairro (a escola “A”, que faz parte desta pesquisa), mas a mãe preferiu matriculá-lo na escola “B”, devido ao fato de não gostar do bairro em que reside. Relata ter passado juntamente com outras mães uma noite na fila esperando para conseguir a vaga para o filho.

Amanda participa das reuniões de pais, ajuda nos deveres de casa, leva e busca o filho na escola e conversa com a professora. Pelo que se pôde observar na entrevista, Amanda comparece à escola para conversar com a professora do filho mais sobre questões relacionadas ao comportamento do que de aprendizagem.

3.2.3.3 As professoras da escola “A”

Mara

A entrevista aconteceu na escola estadual, onde trabalha no turno vespertino com o 3º ano de escolaridade.

Mara possui 27 anos de trabalho como professora, possui graduação em Pedagogia e atualmente cursa pós-graduação à distância em orientação, inspeção e supervisão escolar. Apesar de possuir, em relação às demais professoras entrevistadas, o maior tempo de serviço, é a que possui menor tempo de experiência com turmas de 1º ano. No ano de 2010, especificamente no 2º semestre, foi trabalhar na escola “A”, quando assumiu uma das turmas de 1º ano. Segundo a professora, não houve opção, pois lhe ofereceram a Pré-escola ou o 1º ano. A professora informou sua preferência por turmas de crianças maiores, entre o 3º e o 5º ano de escolaridade. No entanto, disse já ter trabalhado com turma multisseriada no primeiro semestre, o que lhe possibilitou um contato com o 1º ano.

A professora informa buscar apoio para solucionar as dúvidas surgidas quanto ao trabalho com o 1º ano junto à supervisora da escola e junto à outra professora do primeiro ano, mas destaca desenvolver um trabalho diferenciado da outra professora devido às peculiaridades de sua turma que, segundo ela, está um pouco mais atrasada.

Jéssica

A entrevista com Jéssica aconteceu na escola municipal, onde trabalha no turno vespertino como suporte pedagógico. Ao final disse estar satisfeita, pois considera importante pesquisas que levem em consideração a opinião do professor que, segundo ela, quase nunca é consultado, nem ouvido. Reclamou da verticalização das propostas e políticas governamentais que nunca partem dos professores, os quais, em sua opinião, são os melhores para opinar, por estarem dentro da sala de aula e conhecerem seus verdadeiros problemas e necessidades.

Jéssica possui 20 anos de trabalho como professora e trabalha especificamente com turmas de alfabetização acerca de 9 anos. Possui magistério, graduação em Letras e pós-graduação em Literatura. Informou ter experiência em todos os anos de escolaridade, inclusive com alunos maiores, no entanto, demonstra sua preferência pela alfabetização.

Quanto ao trabalho com o 1º ano, informa gostar muito e estar satisfeita com os resultados alcançados pela turma; apesar de todas as dificuldades enfrentadas, principalmente quanto à participação das famílias na escola que, segundo ela, não é satisfatória, especialmente daquelas que possuem filhos com mais dificuldade.

3.2.3.4 As professoras da escola “B”

Celena

A entrevista com Celena aconteceu em sua residência, pois no período em que foi realizada ela estava licenciada e se recuperava de uma cirurgia.

Celena exerce o magistério há 22 anos, sendo os 3 últimos em turmas de 1º ano de escolaridade. Manifestou durante a entrevista sua preferência por trabalhar com crianças menores, em fase de alfabetização.

A turma da professora Celena apresenta uma peculiaridade em relação às outras duas turmas de 1º ano da escola “B”. Cerca de 50% de seus alunos são oriundos de outros bairros da cidade, dentre eles, o bairro onde se situa a escola “A”.

Durante a entrevista fez menção à diferença social e econômica entre as famílias de seus alunos, expressando uma opinião particular de que pais das camadas menos favorecidas economicamente tendem a se preocupar menos com as questões escolares dos filhos.

Clara

A entrevista com Clara foi a mais difícil de conseguir. Ela optou por dar a entrevista na escola, no entanto, não possuía horários vagos para a sua realização. Marcamos uma primeira vez, quando uma funcionária da Secretaria havia combinado de ficar com a turma durante a entrevista. Na ocasião, a funcionária disse que não poderia. Clara informou que só daria a entrevista se eu conversasse com a supervisora para ela ficar na sala com as crianças. Conversei com a supervisora e ela informou que daria um jeito que, mesmo se não pudesse, pediria alguém para fazê-lo por ela. Marcamos uma nova data, no início da manhã. Quando cheguei à escola, Clara não estava, pois havia ido ao médico fazer uns exames, mas ligou para a escola avisando que não demoraria. A diretora estava na sala com as crianças. Quando Clara chegou, perguntamos à diretora se ela poderia permanecer por mais um tempo na sala com as crianças para a realização da entrevista. A diretora se prontificou e a entrevista aconteceu na sala da direção.

Clara possui 25 anos de trabalho como professora, possuindo Magistério e, atualmente, está concluindo o curso Normal Superior. Manifesta preferência pelas turmas de alfabetização, com as quais já trabalha há cerca de 12 anos. Durante a entrevista, queixa-se do fato das mães ficarem comparando muito a aprendizagem dos filhos com a de outras crianças, assim como a forma de trabalhar da escola com a de outras escolas.

Rita

A entrevista foi primeiramente agendada para uma noite, após a reunião de pais. Compareci à escola, conforme combinado, mas Rita não estava. Fui então informada pela direção que seu filho estava adoentado, o que a impediu de ir à reunião naquele dia. No dia seguinte, pela manhã, fui até a escola procurá-la. Ela pediu desculpas e justificou a ausência. Perguntei se poderíamos marcar uma nova data. Ela disse que estava para sair de férias prêmio e perguntou se não poderia ser naquele momento. As crianças estavam fazendo uma atividade que demoraria e, por isso, não haveria problema. Fomos até uma sala ao lado que estava vazia e fizemos a entrevista.

Rita possui 25 anos de trabalho como professora e possui graduação em Pedagogia e Filosofia. Das entrevistadas, foi a que apresentou maior tempo de experiência com a educação

infantil e alfabetização – 15 anos. Segundo dados de sua entrevista, o trabalho nessas turmas sempre foi uma preferência.

Rita tem uma característica diferencial: uma vasta experiência com Educação Infantil e especialmente com crianças de seis anos. Daí a preocupação e o trabalho voltado para as questões da infância. Em sua sala de aula, diferentemente das outras duas turmas de 1º ano da escola, as carteiras não estão dispostas de forma individual, mas em grupos. Demonstra um cuidado especial em trabalhar a alfabetização e o letramento associados às questões específicas da infância. No entanto, queixa-se de “ter” que alfabetizar, o que, segundo ela, não foi uma mudança boa. Para Rita, a forma como as coisas aconteciam antes era melhor, havia mais tempo para desenvolver um trabalho de coordenação motora grossa e fina, linguagem oral, dentre outras.

Neste capítulo, foram abordados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, apresentados o *lócus* e sujeitos desta. No capítulo 4, focalizam-se os resultados e discussões.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para atender aos objetivos propostos neste trabalho de pesquisa, a escrita dos resultados foi articulada em três tópicos, sendo cada um deles correspondente a um dos objetivos da pesquisa. Os dois primeiros tópicos têm relação com os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as mães, onde no primeiro apresenta-se a forma como representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental e, no segundo, a forma como representam a alfabetização nas turmas do primeiro ano do ciclo da infância. O terceiro tópico verifica, com base nas informações coletadas, como se dá a relação da família com a escola a fim de verificar a existência de uma possível influência desta sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras do primeiro ano do ciclo da infância.

4.1 Entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental: a ótica das mães

O objetivo deste primeiro tópico é apresentar, de acordo com as entrevistas realizadas com as mães, a forma como representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Para tal, são apresentadas as categorias oriundas da análise de conteúdo das entrevistas, seguidas da análise dessas categorias de acordo com o referencial teórico adotado. Durante a discussão das categorias são apresentados alguns trechos das entrevistas que basearam as análises empreendidas.

A Tabela 1 mostra as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelas mães referentes ao tema da entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Tabela 1 – Categorias oriundas do tema: Entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental

Categorias	Nº mães escola A	Nº mães escola B	Número total de mães
Ruptura com as práticas atribuídas à Educação Infantil	2	3	5
Aprendizagem da leitura e escrita	3	3	6
Meio de afastar da rua e criminalidade	2	1	3

Fonte: Dados da pesquisa.

A entrada da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental aparece representada nas falas das mães como uma ruptura com as práticas atribuídas à Educação Infantil, um marco entre o fim das brincadeiras e o início das responsabilidades e compromissos: momento de aprender, levar mais a sério o estudo, o dever de casa, a cópia, em que o tempo de recreio e das brincadeiras é reduzido, hora de cobrar mais, maior volume de atividades, dentre outros.

“É, no início (se referindo à Educação Infantil) elas brincavam muito, é amizade, elas (as gêmeas) fizeram muita amizade com as crianças. A parte social também que eu acredito. Aí agora a partir do 1º ano não. Aí elas já estão aprendendo, tão levando mais a sério o estudo. Começaram a entender que precisa levar mais a sério o deverzinho de casa, na escola. Igual elas me falaram hoje: ‘- Mãe, a gente, o tempo, o intervalo, o tempo do recreio é pequeno!’ Elas estão percebendo isso, que ‘- O tempo é muito pequeno pra gente brincar. Aí eu não como nada na hora do recreio, porque eu quero brincar! Eu quero brincar. Na sala, a professora não deixa a gente brincar mais, ficar desenhando, colorindo. Agora a gente faz é escrever.’ Então está cobrando mais. E elas estão percebendo isso” (Entrevista com Valéria).

“Então assim, muda, puxa né, mais do que 4, 5 anos, mais eles eu acho que tem o dia deles brincarem, de ser criança assim, vamos dizer assim, de brincar, de sair brincando. E todos os dias elas tentam colocar para eles assim, esse dia é dia de brincar, mais os outros dias é dia da gente estudar, aprender né. Eu acho que é isso. Porque ele chega aqui muito feliz. O dia que está brincando então, é o dia que ele mais fica feliz. Igual quando, ‘- O quarto de brinquedo hoje, foi muito bom!’ Hoje eles foram para o cinema né. Alegria ele chegou, porque ele foi ao cinema. Que bom! Mais elas pegam firme sim ali, né?” (Entrevista com Amanda).

A entrada no Ensino Fundamental aparece como um momento de mudança em relação às posturas e às práticas antes desenvolvidas na Educação Infantil, sendo esse momento, como aponta Gomes (2001), marcado pela associação com o fim das brincadeiras e o início da aprendizagem de fato.

As mães entendem que houve mudanças: a pré-escola, nesse contexto, aparece como um espaço prazeroso, de brincadeira, onde se faz amizade e não de aprendizagem. Diferentemente, o Ensino Fundamental é apontado como lugar da linguagem escrita, que exige trabalho, destituído de prazer, predominando a cópia e a decodificação, lugar de ser aluno, de trabalho, e não de ser criança, de brincadeira.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, o dia de brincar aparece como sendo o dia de ser criança e os outros dias como os dias de estudar, de aprender. O brincar aparece como uma exceção ao trabalho, uma quebra na rotina diária, algo espontâneo e desorganizado que

não se encaixa no dia a dia de um espaço que as crianças frequentam para ter acesso ao saber. Tal fato mostra, como aponta Costa (2009), a desvinculação no cotidiano escolar das atividades lúdicas e das brincadeiras das demais atividades desenvolvidas, como se a brincadeira não fosse capaz de desenvolver a capacidade cognitiva das crianças.

A dicotomia brincar *versus* aprender pode ser atribuída, como afirma Campos (2009), à histórica falta de integração entre a pré-escola e as primeiras séries do Ensino Fundamental, em que as atividades e rotinas da pré-escola, em alguns casos, não respeitam o direito à aprendizagem e, nos primeiros anos do ensino obrigatório, tende-se a desconsiderar o processo vivido anteriormente pelas crianças que frequentaram a Educação Infantil a fim de dar continuidade ao trabalho antes realizado, impondo uma escolarização precoce nos moldes tradicionais, sinalizando que acabou o direito à brincadeira, não valorizando a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A criança de seis anos, quando estava na Educação Infantil, podia brincar, mas no Ensino Fundamental, deve estudar. Dessa forma, pode-se inferir que as mães estejam representando a mudança como uma espécie de “antecipação da ruptura” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não entendendo como afirma Campos (2009, p.12), que “Uma criança de cinco, seis, sete anos de idade é a mesma, seja em uma etapa educacional, seja em outra. Os conteúdos e métodos de ensino devem estar ajustados às suas características e potencialidades, seja em que escola ela estiver sendo educada.”

Para Kramer (2006), esse sujeito deve ser considerado como estudante e como criança. “Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2006, p.20). Nas duas instâncias, deve-se assegurar a todos os estudantes a apropriação e a construção do conhecimento.

“Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2006, p.20).

Apesar da maioria das mães sinalizarem, em alguns momentos, para o fato do filho ainda ser “novinho para estar na primeira série”, de ser “muita responsabilidade para pouca idade”, que “pensa muito ainda em brincar”, de não poder “apressar demais”, apontando, assim, para as especificidades da criança de seis anos. Por outro lado, acabam por atribuir a entrada mais cedo no Ensino Fundamental às mudanças do mundo moderno, que passa a exigir cada vez mais da criança, à evolução da sociedade, da tecnologia e das próprias crianças, considerando ser o filho quem deva se adaptar à mudança.

“Seis anos é muito novinho. Eu acho que é muita coisa. Tem terça-feira que ela (a professora) manda 4 páginas de deveres. Eles já chegam em casa assim:’ - Mãe tem muito dever pra fazer, vamos fazer o dever que não vai dar tempo!’ Eu acho assim, que é muita responsabilidade para pouca idade, mas é aquele negócio né, se as coisas tem que ser assim... Eu acho que com o tempo vai fazendo eles se habituarem com as coisas né. [...] eu acho assim, eu acho que tudo está evoluindo muito. Eu acho que a gente tem que seguir essa evolução” (Entrevista com Fabiana).

A sociedade moderna, como já apontava Ariès (1981), passa a exigir e a valorizar cada vez mais o conhecimento escolar, o que tem levado as famílias a investir em educação. Hoje, a forte demanda da população pela escolaridade representa uma necessidade de responder às mudanças no mercado de trabalho, cuja inserção tem sido dificultada pela crise de desemprego e aumento da demanda pela qualificação da força de trabalho impostas pelo capital econômico e o sistema produtivo.

A família sente-se dividida em seus sentimentos em relação ao filho, o qual ela ainda vê como criança, mas, ao mesmo tempo, como alguém que precisa estudar, se enquadrar à evolução e às exigências do mundo moderno para não ficar para trás, ter uma profissão, um futuro melhor. Pode-se associar tal fato, ao que Ariès (1981) aponta como sendo os dois sentimentos de infância, os quais correspondem a duas atitudes contraditórias por parte dos adultos em relação à criança. Uma, de “paparicação”, que vê a criança como ingênua, graciosa e inocente; e outra, surgida simultaneamente a esta, mas que se contrapõe por entender a criança como incompleta e imperfeita, que necessita da moralização e da educação feita pelos adultos.

Importa destacar, nas falas das mães, que as crianças manifestam, em alguns momentos, o seu descontentamento com o tempo do recreio que é curto, com o fato da professora não deixar mais brincar, desenhar, colorir em sala de aula, só ficar escrevendo. Nos dias em que as crianças brincam, vão ao quarto de brinquedo, ao cinema, saem da rotina de atividades de leitura e escrita, sentem-se felizes. Tal situação foi apontada por Costa (2009),

ao mostrar como as crianças de seis anos burlavam as situações de ordem vigente para brincar. Para a autora, isso ocorre pelo fato da escola deixar as atividades lúdicas em segundo plano em detrimento de atividades as quais julgam permitir o domínio da leitura e escrita.

Importa salientar que a atividade lúdica ocupa na vida da criança um lugar central, além de ser uma das principais atividades utilizadas por ela para poder agir sobre o mundo. No entanto, a atividade lúdica, na maioria das vezes, fica limitada à Educação Infantil, sendo o fim das brincadeiras uma das marcas da entrada no Ensino Fundamental. “Por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos?” (BORBA, 2006, p.33).

Segundo a mesma autora, por parte da educação formal, a brincadeira ainda hoje é considerada irrelevante ou de pouco valor. Assume com frequência significado de oposição ao trabalho tanto na escola quanto na família.

A importância da brincadeira não se deve ao fato de ser prazerosa, “mas sim por preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente” (BAPTISTA, 2009, p.22). Por meio do jogo, a criança cria zonas de desenvolvimento proximal. Na brincadeira, por meio de situações imaginárias criadas por ela, experimenta um nível acima de sua idade cronológica, de suas capacidades imediatas (zona de desenvolvimento real). O lúdico, portanto, potencializa o aprendizado, permitindo à criança o despertar de processos internos de desenvolvimento, destacando-se como uma importante ferramenta a ser utilizada pelo professor.

A escola deverá garantir, em seus espaços, o direito de brincar. “[...] esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade” (BORBA, 2006, p. 42).

A brincadeira, considerada muitas vezes como tempo perdido, acaba tendo seu lugar restringido ao recreio, “assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, etc” (BORBA, 2006, p.35).

Apesar de a teoria afirmar a importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento, ela não foi capaz ainda de mudar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade de menor importância na formação escolar da criança.

“[...] O brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia a dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum” (BORBA, 2006, p.39).

Outro fato observado nas falas das mães foi o medo que algumas crianças apresentam de não conseguir aprender.

“Durante a conversa com a professora, a mãe disse que o filho está com medo de não aprender, que um dia ele falou que iria sair da escola, com medo de não aprender” (Diário de campo, 04/08/2010, escola “B”).

“Nas férias, por exemplo, a (nome da professora) comentou na sala de aula que quando eles voltassem das férias eles iriam começar a fazer letra cursiva. Ele (um dos filhos) passou as férias inteiras, todo domingo ele ficava assim: ‘- Ô mãe amanhã que vai começar a aula? Nossa mãe, eu estou ferrado!’ Ele falava assim:’ - Eu estou ferrado mãe, eu não sei aquilo, eu não vou!’” (Entrevista com Fabiana).

Em uma das reuniões de pais da escola “B”, uma mãe afirmou que todas as crianças têm medo de lidar com a aprendizagem da escrita cursiva, considerada muito difícil por eles.

Para Costa (2009), o lugar ocupado pela criança do 1º ano não pode ser de angústia, de medo de não aprender ou de ansiedade pelo pouco tempo de recreio, mas sim como um lugar onde se sinta segura, não tendo medo de tentar, de errar, de apresentar sua forma de escrever. No entanto, pelo fato de estar no Ensino Fundamental, que tem como prioridade o domínio do conhecimento sistematizado, a criança de seis anos passa a maior parte do tempo sentada na carteira realizando atividades, muitas vezes distantes de seus interesses e necessidades.

A marca da entrada no Ensino Fundamental aparece representada pelas mães como sendo o início da aprendizagem, e de forma preponderante, a aprendizagem da leitura e escrita. Para as mães, o fato de a criança começar mais cedo no ensino obrigatório traz a expectativa de que antecipe o processo de aprendizagem.

“Já vai incentivando ela (a filha) mais cedo. Incentivando mais cedo ela vai começar a aprender mais cedo” (Entrevista com Valéria).

“Quer dizer, se ela estivesse no pré ela estava aprendendo o que? Desenhar, colorir, o nome dela ainda, né? Para ano que vem aprender a escrever. Ah eu achei muito bom isso da criança aprender na idade que está de 6 anos, desenvolver, eu gostei muito” (Entrevista com Andréia).

Ao verem os filhos iniciar a escolaridade obrigatória, as mães parecem voltar suas expectativas para a alfabetização deles, manifestando satisfação em vê-los conhecendo o alfabeto, juntando as letras, lendo palavras e livros. Campos (2009) alerta para o lugar quase exclusivo que as atividades de alfabetização ocupam nos currículos dos primeiros anos, assim como para a pressão pela alfabetização em um ano. Tal pressão é apontada nos trabalhos de Costa (2009) e Araújo (2008) como sendo um dos fatores responsáveis pela ansiedade e angústia das professoras frente ao trabalho de alfabetização no 1º ano.

Quanto a esse ponto, torna-se importante um parêntese a fim de salientar que a proposta governamental do Ensino Fundamental para nove anos estabelece que os três primeiros anos de escolarização devam constituir um bloco único de trabalho, incentivando a organização do mesmo em forma de ciclo, orientando as escolas que não optarem pelo trabalho segundo esse modelo, a cuidarem para que o ensino ocorra de forma articulada nesses três primeiros anos de escolaridade. A proposta destaca, ainda, a importância desses três primeiros para a consolidação das habilidades de leitura e escrita, salientando para a articulação das diferentes áreas do conhecimento: Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens. O trabalho em ciclo é justificado na proposta, por permitir um tempo maior de aprendizagem, respeitando as diferenças entre as crianças, logo, a heterogeneidade presente nas salas de aula.

Associada ao domínio da leitura e da escrita, a entrada da criança de seis anos no ensino obrigatório aparece também representada pela metade das mães como um meio de afastar os filhos da rua e da criminalidade, especialmente com furtos, uso e tráfico de drogas.

“Eu achei bom porque aí as crianças chegando um ano mais cedo na escola, evita de estar na rua, inventando moda, mexendo nas coisas dos outro” (Entrevista com Eliane).

“É, começa a acostumar, como se fosse ela (a criança) acostumar com um padrão assim dentro de casa, lá você não pode sair, não pode ficar na rua. Aí, eles (os filhos) acabam acostumando a ficar dentro de casa” (Entrevista com Soraia).

Para essas mães, a escola aparece como um lugar seguro, onde os filhos estariam protegidos das más influências. O fato de o filho ser obrigado a começar a estudar um ano mais cedo representa para elas um ano a menos de tempo ocioso na rua, onde, por meio das más influências, podem começar a “inventar moda”, “mexer nas coisas dos outros”, como veem acontecer com tantos outros. Acreditam que a disciplina imposta pela escola como “não

poder sair” e “não poder ficar na rua” poderá auxiliar na educação dos filhos para que fiquem menos na rua e se acostumem a um padrão de comportamento onde se deva ficar mais dentro de casa.

Cabe destacar que destas, duas são mães de alunos da escola “A”, situada na periferia da cidade, em um dos bairros reconhecidos pelo expressivo índice de criminalidade, especialmente por furtos e tráfico de drogas.

A perspectiva de que o filho estude, alcance um patamar de vida melhor que o seu aparece a todo momento no discurso dessas mães. Para elas, a escola pode trazer aos filhos um futuro diferente, com mais dignidade. Para isso, têm como um grande sonho o fato do filho conseguir um trabalho com carteira assinada, uma vida digna, longe dos sofrimentos trazidos pelas dificuldades financeiras e pelo mundo do crime, tão presente no seu dia a dia.

“Para eles [os filhos] poderem, no futuro deles terem ganho na vida. Não é ganho assim, não na presidência, no governo, mais para eles poderem ser alguém. Para se orgulharem deles mesmos e falar assim: ‘- Ninguém precisa falar de mim, porque eu tenho meu estudo, eu tenho um serviço que eu posso trabalhar, não precisa de sair mexendo com nada de errado [se refere às drogas], eu tenho estudo para poder melhorar o meu padrão de vida.’ Quer dizer, eu acredito e na minha opinião é isso que eu quero para eles. Porque se não for para eles aprenderem a ler, com certeza eles vão ter que trabalhar de vendedor de rua né. Aí o quê que vendedor de rua traz? Traz muitas coisas ruins para vida da gente. Traz envolvimento com droga, traz envolvimento com várias coisas erradas, e se é para trabalhar na rua, para trabalhar na rua precisa de estudo também. Eu não quero que eles fiquem batendo de porta em porta vendendo produto. Quero que eles tenham um serviço correto, carteira assinada, registrado no mercado de trabalho, para eles serem cidadãos do bem. Eu queria que eles aprendessem a ler, estudar, ser alguém na vida que não igual a mim, né?” (Entrevista com Soraia).

“Tem gente que fala que não adianta, mas adianta sim porque com estudo já é difícil, sem ele então piorou né. E com estudo você pode arrumar um serviço melhor. Uma coisa melhor para vida né. E se não tem o estudo a única coisa que tem para fazer é um homem roçar pasto, pegar enxada, mulher é beira de fogão para os outros, é olhando criança dos outros. É assim” (Entrevista com Eliane).

Essas mães utilizam-se da própria experiência longe da escola (uma delas estudou apenas por um ano) como um modelo a não ser seguido pelos filhos. Elas acreditam no fato da escola lhes capacitar a alcançar um padrão de vida superior, menos sofrido. Lahire (2004), ao tratar da relação família e escola, aponta para a existência dessa consciência por parte dos pais da camada popular, da importância da escolarização na vida dos filhos. Mesmo os pais que não dispõem de tempo suficiente para participar ativamente da vida escolar dos filhos,

estando em contato constante com a escola, em sua maioria, manifestam a consciência de que a escola é algo importante para o futuro deles, especialmente conferindo aos mesmos uma profissão mais digna que as suas. Assim, os pais acreditam na importância da educação para que os filhos alcancem um patamar de vida superior ao seu.

A escola, para essas mães, é apontada como uma alternativa para o não envolvimento com o mundo da criminalidade, que aparece como sendo quase certo. As alternativas aparecem como sendo: estudar para conseguir um emprego ou acabar se envolvendo com o tráfico. Para Zago (2007), a escolarização dos filhos é valorizada pelas famílias populares, principalmente por fornecer o domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho, bem como proteção do contato com a rua, drogas e más companhias.

Para as mães, a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental representa uma mudança positiva, pela possibilidade de proporcionar um tempo maior de aprendizagem para os filhos. A escolarização é representada como algo importante para o seu futuro por ser vista como instrumento capaz de garantir-lhes um bom posicionamento profissional. No entanto, a forma como compreendem a operacionalização do 1º ano de escolaridade apresenta alguns equívocos, como, por exemplo, a dissociação entre lúdico e aprendizagem; onde o primeiro é relegado a poucos momentos na rotina das crianças, ao passo que as atividades de leitura e escrita são mais valorizadas. O brincar é compreendido como algo específico da infância, mas não como útil para a aprendizagem.

4.2. Alfabetização nas turmas de seis anos

O objetivo deste tópico é apresentar, de acordo com as entrevistas realizadas com as mães, a forma como representam a alfabetização nas turmas do primeiro ano do ciclo da infância. Para tal, são apresentadas as categorias oriundas da análise de conteúdo das entrevistas, seguidas da análise dessas categorias de acordo com o referencial teórico adotado. Durante a discussão das categorias são apresentados alguns trechos das entrevistas que basearam as análises empreendidas.

A Tabela 2 mostra as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelas mães referentes ao tema alfabetização nas turmas de seis anos.

Tabela 2 – Categorias oriundas do tema: Alfabetização nas turmas de seis anos

Categorias	Nº mães escola A	Nº mães escola B	Nº total de mães
Início de um processo	2	2	4
Satisfação familiar (status)	1	2	3
Meta (às vezes sacrificante)	0	2	2

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível inferir, através das entrevistas com as mães, que há por parte de todas elas o desejo e a satisfação de que o filho aprenda a ler e escrever já no primeiro ano de escolaridade, mesmo que sejam apenas palavras simples. No entanto, foram atribuídos por parte das mães, diferentes sentidos à alfabetização no decorrer desse primeiro ano.

A alfabetização no decorrer do primeiro ano de escolaridade é representada pela maioria das mães como sendo o início de um processo.

“Então eu acho que há uma dificuldade muito grande assim, dependendo da criança. Eu acho que tem criança que não tem maturidade ainda pra... seis anos é muito novinho” (Entrevista com Fabiana).

“Ah, eu acho que é isso mesmo né, ler, escrever, assim, como explicar? É igual eles estão ensinando, devagar, porque a criança não pode igual, tem coisas que a criança de 6 anos também não entende. [...] Vai aprendendo, igual no ano que vem já é outra matéria né, é melhor pra frente, e quanto isso aí dela aprender é assim mesmo, a criança de 6 anos vai desenvolvendo aos poucos, porque ela pensa muito ainda em brincar né, essas crianças de 6 anos” (Entrevista com Andréia).

As mães entendem a alfabetização como sendo um processo, por perceberem a existência de fatores como, por exemplo, as especificidades da infância e os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pelas crianças. As mães percebem que nem todas as crianças encontram-se no mesmo nível de aprendizagem e desenvolvimento. Por mais que tenham expectativas de que os filhos aprendam, elas mesmas concluem não ser possível a todos alcançar tal objetivo ao mesmo tempo. Logo, acabam por apontar para questões relevantes, como o respeito às especificidades da criança de seis anos, bem como a heterogeneidade existente nas turmas.

A idade cronológica não é essencialmente o aspecto definidor da maneira de ser da criança. No entanto, algumas das características da criança de seis anos são: a imaginação, a

curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua maneira privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar (BRASIL, 2004).

“Nessa faixa etária, a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. [...] vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade. Estabelecem também laços sociais e afetivos e constroem seus conhecimentos na sua interação com outras crianças da mesma faixa etária, bem como com adultos com os quais se relacionam. [...] fazem uso pleno de suas possibilidades de representar o mundo, construindo, a partir de uma lógica própria, explicações mágicas para compreendê-lo. [...] possuem o forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela frequentar uma escola. [...] Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar” (BRASIL, 2009, p.19-20).

Apesar de possuírem a mesma idade cronológica e estarem na mesma sala de aula, as crianças apresentam diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento, pois estes são influenciados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que estão inseridas (BRASIL, 2004).

As mães demonstram compreender o momento da infância por que passam as crianças dessa faixa etária, especialmente a necessidade e interesse pelas brincadeiras, embora desejem que o filho aprenda a ler e escrever no primeiro ano de escolaridade. Mesmo sem possuir maiores conhecimentos da proposta governamental oficial, podemos considerar que acabam por perceber a alfabetização como sendo um processo, o qual não se encerra ao final do primeiro ano de escolaridade, tendo em vista algumas crianças não conseguirem alcançá-lo tão rapidamente.

O trabalho em ciclo proposto para o Ensino Fundamental é apontado na proposta governamental como uma oportunidade para que as crianças tenham respeitados os seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento individuais, justamente por entender que a aprendizagem ocorre por meio de um processo, como afirma Vygotsky (1998).

O Parecer n.º 04/2008 do CNE/CEB, ao falar do trabalho a ser desenvolvido nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, destaca que estes devem constituir um período de construção de conhecimentos capazes de solidificar o processo de alfabetização e letramento. A organização em ciclos leva em consideração o fato de algumas crianças “necessitarem de

mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização e letramento, em conjunto com outras áreas do conhecimento” (BRASIL, CNE/CEB, 2008, p.1).

O Parecer alerta para que o primeiro ano seja parte integrante de um ciclo de três anos de duração (ciclo da infância), não devendo ser confundido com o antigo primeiro ano do Ensino Fundamental (sete anos). Esses três anos iniciais deverão ser considerados, mesmo nos sistemas seriados, como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.

“Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica voltados à alfabetização e letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. [...] O agrupamento de crianças de seis, sete e oito anos deve respeitar, rigorosamente, a faixa etária, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento” (BRASIL, CNE/CEB, 2008, p.2-3).

Apesar de perceber os diferentes ritmos de aprendizagem entre as crianças e de saber que a alfabetização se trata de um processo, a alfabetização já no primeiro ano de escolaridade aparece representada como motivo de orgulho para as mães, gerando até certo status entre elas.

“Ah, fiquei muito feliz (rs...). Fiquei muito feliz delas (as gêmeas) terem aprendido, quando eu vi... elas pegaram um livro, a professora deu um livrinho de historinha, aí a (cita o nome de uma das filhas) viu lá em casa, pegou o livrinho e leu ele todinho! Eu não sabia que a (cita novamente o nome da filha)... Eu acompanho, mas eu não tinha visto ela ler tudo daquele jeito. Pegou o livro e leu ele todinho, e leu certo. É um livro pequeno, mas leu todinha a historinha” (Entrevista com Valéria).

“Eu acho tão bonito a criança aprender a ler e escrever na idade agora que ela está. E todo mundo acha incrível, igual né a (cita o nome da filha) tem 7 anos e criança que já sabe ler e escrever nessa idade que ela está agora todo mundo fica bobo” (Entrevista com Eliane).

As mães relatam alegrar-se com o fato dos filhos estarem aprendendo a ler e escrever. Tal avanço aparece como algo “bonito” de ser visto, motivo de orgulho de uma mãe perante as outras. Esse tipo de atitude das mães aproxima-se do que Ariès (1981) já postulava como um dos sentimentos de infância, e que ainda hoje pode ser percebido, em que a criança aparece alegrando os pais, motivo de exibição para os outros. Por ser considerada engraçadinha, por fazer gracejos, a criança é vista como um ser lúdico. Mesmo atualmente, tem-se um tanto desse sentimento, principalmente quando muitas pessoas guardam referência

a essa criança relacionada a um mimo dos adultos. Isso se percebe, por exemplo, através dos nomes que lhes são dados: Bonequinha, Princesinha, Fofinho e tantos outros.

Torna-se importante, ainda, considerar que as próprias mães, ao relatarem a satisfação de que o filho aprenda a ler e escrever já no primeiro ano de escolaridade, confirmam perceber que alcançar tal nível não é algo tão comum para todas as crianças; logo, tornar-se até motivo de orgulho de uma mãe perante as outras.

As mães sabem que nem todas as crianças se alfabetizarão no primeiro ano de escolaridade, logo, aquelas que conseguem são motivo de orgulho. Tal fato pode ser constatado na última reunião de pais acompanhada na escola “B”, em que as mães se orgulhavam de ver os filhos lendo.

“Às 18h19 chega à sala mais uma mãe acompanhada da filha. A professora assim que entrega o portfólio da referida aluna solicita orgulhosa que leia uma das frases escrita por ela mesma neste. A menina lê com fluência. Professora e mãe sorriem demonstrando satisfação” (Diário de campo, 08/12/2010, escola “B”).

Na mesma ocasião, pouco antes, foi possível observar na mesma sala, uma situação diferente:

“Às 18h09 uma mãe chega acompanhada do filho. Questiona a professora sobre o fato dele não ter aprendido a ler. Diz que o filho tem preguiça. A professora pede que ele leia uma frase do portfólio que ele mesmo havia escrito. A criança lê com pouca dificuldade. A professora corrige juntamente com ele alguns erros na frase. Ele vai lendo e ao mesmo tempo percebendo e corrigindo com a borracha e o lápis. A mãe e a professora sem dar atenção aos progressos da criança continuam a falar sobre o seu comportamento” (Diário de campo, 08/12/2010, escola “B”).

A criança, por meio da ajuda da professora, consegue fazer o que sozinha não conseguiria: ler e corrigir alguns erros ortográficos na frase. Como aponta Vygotsky (1998), o que hoje um indivíduo consegue fazer com a ajuda de outro, amanhã ela conseguirá fazer sozinha. Essa criança poderia não estar com seu processo de alfabetização totalmente concluído, mas ficou nítido encontrar-se no caminho certo, no entanto, para mãe e professora parecia fazer pouca diferença os avanços da criança.

Para algumas mães, a alfabetização aos seis anos é representada como sendo uma meta a ser alcançada, mesmo em detrimento de sacrifícios por parte das crianças.

“Eu queria que eles (os gêmeos) tivessem já lendo conforme tem que ser mesmo, porque eu acho que senão ele (um dos filhos) vai sofrer muito mais depois. Porque não tem mais esse negócio de repetir, não é? Então eu acho que se ele não sair dali lendo eu acho que ele vai sofrer muito mais por ele ter essa insegurança, ele vai sofrer muito mais depois” (Entrevista com Fabiana).

Para essas mães a meta da alfabetização deve ser cumprida, caso contrário, acreditam que os filhos poderão ser prejudicados no futuro. Tal concepção leva essas mães a utilizarem de comparações entre as crianças dentro da mesma escola ou entre escolas diferentes.

“Após o término da entrevista continuamos a conversar enquanto ela (Valéria) esperava as filhas para irem embora. Nesse momento confessou comparar muito a aprendizagem das meninas com a de algumas primas. Segundo ela, possui duas sobrinhas com a mesma idade das filhas e que já estão alfabetizadas. Essas sobrinhas estudam em escola pública também, só que da rede estadual. Disse falar sempre com as filhas: ‘- olha só a sua prima, que é seis meses mais nova que vocês e já lê de tudo sozinha!’ As filhas de Valéria estão indo bem na escola, adiantadas em relação às demais crianças da idade, no entanto, para Valéria ainda é pouco. O sucesso escolar das primas aparece a todo o momento como uma meta a ser alcançada pela mãe através das meninas” (Diário de campo, 22/09/2010, escola “B”).

A forma de pensar dessas mães faz com que reforcem as atividades por conta própria, “treinem” os filhos em casa por meio da cópia, do caderno de caligrafia, dentre outros.

Para Baptista (2009), a valorização do trabalho com a linguagem escrita com crianças menores de sete anos, deve-se ao fato deste ser visto como uma medida compensatória ou propedêutica a fim de se obter bons resultados nas etapas futuras da educação básica.

Uma das mães manifesta o medo de que o filho não se alfabetize e venha a sofrer por isso futuramente. O fato de não haver mais a repetência faz com que estipule como uma meta a alfabetização do filho no primeiro ano de escolaridade. Acredita que, se o filho passar para o ano seguinte sem ter atingido um mínimo de aprendizagem e desenvolvimento, ele poderá sofrer por não conseguir acompanhar o ritmo da turma como ilustra dados do diário de campo abaixo.

“Mãe: ‘- E o Davi? O que é pré-silábico, silábico...’

A professora explicou dando exemplos. ‘- Ele está caminhando. Ele sabe o que é vogal, o que é consoante. Às vezes até o final do ano ele vai estar melhor.’

Mãe: ‘- É porque eu estou preocupada com o ano que vem. Porque nem toda professora tem paciência. (falou algo sobre colocá-lo em aulas particulares).

Professora: ‘- Se no ano que vem você sentir que ele está devagar você põe ele numa aula particular.’

A mãe cogita a possibilidade de colocar o filho na escola particular. (Essa mãe ficou por último conversando com a professora que dava dicas a ela de como auxiliar o filho em casa” (Diário de campo, 04/08/2010, escola “B”).

Para Nogueira (2006), é crescente a preocupação dos pais com o sucesso ou fracasso escolar dos filhos, seja na escola, seja na profissão. Para tanto, os pais buscam de forma cada vez mais intensa, alocá-los na sociedade da melhor forma possível, mobilizando estratégias que visem elevar a competitividade e as chances de sucesso, especialmente em se tratando do sistema escolar, que ganha de forma crescente, importância como “instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais” (p.161).

Da mesma forma, Lahire (2008) alerta para o fato do diploma se tornar uma condição cada vez mais necessária para o ingresso no mercado de trabalho em todas as classes sociais. Frente a essa realidade, os pais dos meios populares estão aos poucos passando a investir na escola como um importante desafio. “Em certos casos, a escola até pode invadir a família, que, com isso, destina a maior parte de seus esforços e de suas atenções para a criança” (p.256).

4.3 Relação da família com o trabalho de alfabetização efetivado pelo professor com as crianças do 1º ano do Ciclo da Infância

Objetivou-se, neste tópico, verificar a existência de uma possível influência das famílias sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras do primeiro ano do ciclo da infância. Para tal, são primeiramente apresentadas algumas considerações a respeito das informações coletadas, em seguida apresentam-se as categorias oriundas da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com as professoras. Por último, busca-se fazer de acordo com o referencial teórico adotado uma análise dessas categorias em conjunto com as informações coletadas nas entrevistas com as mães e nas observações das reuniões de pais. Para tal, são utilizados trechos das informações coletadas que basearam as análises empreendidas.

Durante as reuniões de pais, foi possível observar que a alfabetização é mencionada constantemente, seja por parte das famílias, seja por parte das professoras. O assunto central das reuniões foram os avanços na aprendizagem da leitura e escrita das crianças. No entanto, pôde-se perceber algumas diferenças entre as duas escolas.

Na escola “A”, o assunto da alfabetização aparece, no entanto, outras questões como comportamento, disciplina e o dever de casa também são bastante mencionadas, ocupando tempo significativo das reuniões. Já na escola “B” os assuntos referentes à alfabetização foram mais frequentes, tanto por parte das famílias quanto das professoras.

“A professora informou às mães mandar muito dever de casa. Duas mães disseram ser ótimo. Logo uma das mães perguntou como está a leitura das crianças. A professora disse que alguns estão bem, estão alfabéticos. Disse que amanhã irá apresentar a família do P. Disse que não segue o alfabeto, que vai pelas letras. ‘- É coisa de estalo. Cada um a seu tempo’. Logo uma mãe respondeu: ‘É coisa de estalo mesmo!’” (Diário de campo, 04/08/2010, escola “B”).

Ao falarem sobre sua participação na vida escolar dos filhos, todas as mães demonstraram compreender o quanto esta é importante. A participação na reunião de pais e as idas esporádicas à escola apareceram como as formas de contato mais direto das mães com as professoras de seus filhos. Aquelas que não podem comparecer às reuniões, dizem procurar pela professora em outros momentos; quando sentem necessidade de saber algo sobre o filho ou quando são chamadas pela professora por meio de bilhetes levados pelos filhos solicitando a sua presença na escola.

Os principais motivos a levar as mães a procurar pelas professoras dizem respeito à aprendizagem e ao comportamento dos filhos. Nas entrevistas, todas mencionaram o fato de já terem em algum momento conversado com a professora sobre a aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, apenas uma delas demonstrou exercer acompanhamento mais sistemático sobre o trabalho da professora.

“Ah, eu, eu sou assim, eu sou uma mãe muito mãezona. Porque... eu não sei se porque eu fui criada assim, então, por exemplo, toda semana... Agora que eu estou morando lá no (cita o nome do bairro), eu quero saber o que está fazendo. Mas uma vez por semana ou então de 15 em 15 dias eu venho. Eu venho, eu pergunto a (cita o nome da professora) como eles estão. Nas férias, eu perguntei ela (a professora) como é que eu ia fazer com a leitura. Ela falou que a partir desse semestre agora que ela iria começar a trabalhar com a leitura, com a letra cursiva. Eu estou sempre querendo saber como é o andamento” (Entrevista com Fabiana).

Apesar de todas as mães considerarem importante a participação na vida escolar dos filhos, algumas confessam não terem muito tempo de acompanhá-los como deveriam.

“Às vezes eu vou (se referindo à reunião de pais). Eu não vou mentir para você não. Eu não sou muito de ir na reunião não. Porque na hora da reunião é um horário assim muito puxado. Começa 6 horas e 6 horas é a hora que eu estou num aperto aqui pra poder arrumar para ir para a escola, é banho de menino, é janta. Aí fica difícil pra mim. Aqui também sempre que sair um tem que ficar outro, senão você chega não tem nada, roubam tudo” (Entrevista com Eliane).

As professoras foram unânimes em confirmar o interesse das famílias em que as crianças aprendam a ler e escrever ao longo do primeiro ano de escolaridade. “Eles estão bem satisfeitos. Esse ano está todo mundo falando. Os alunos já a maioria estão lendo. Então os pais estão gostando” (Entrevista professora Rita).

As professoras afirmam que as mães perguntam, querem saber quando o filho irá aprender, o porquê de ainda não ter aprendido, no entanto, não consideram que esse tipo de atitude interfira em seu trabalho. Apenas uma das professoras disse se sentir, às vezes, um pouco insegura e inquieta devido à ansiedade das famílias, mas que, por meio do diálogo com os pais, conseguem chegar a um acordo.

“É mais assim um sentimento de inquietação. É por causa mais das cobranças que vem de fora mesmo, de mães que eu ainda não sei lá como vai ser. Mas eu já trabalhei em outras escolas, aí eu vejo né, que é mais assim ansiedade dos pais mesmo. Porque eles não conhecem. Aí agente ajuda, esclarece: ‘ - O planejamento é assim, assim, assim. A turma foi até aqui. Vamos ver até onde que vai mais através de...’ Às vezes a gente muda um pouco o jeito de trabalhar, para ver se avança mais” (Entrevista professora Mara).

Todas as professoras confirmaram a existência de interesse por parte das famílias em torno da alfabetização dos filhos no decorrer do primeiro ano de escolaridade. No entanto, não consideram que esse interesse em si exerça influência sobre o seu trabalho. Para as professoras, outros fatores existentes na relação com a família influenciam mais. Tais fatores são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Categorias oriundas do tema: Fatores que influenciam no relacionamento entre professor e família.

<i>Categorias</i>	<i>Nº professoras escola A</i>	<i>Nº professoras escola B</i>	<i>Nº total de professoras</i>
Falta de acompanhamento e colaboração	2	3	5
Falta de diálogo	2	3	5
Comparações	0	1	1

Fonte: Dados da pesquisa.

A falta de acompanhamento e colaboração por parte de algumas famílias na escola e em casa é uma das queixas mais frequentes e unânimes das professoras. Para elas, as famílias não veem a educação como uma parceria e entrosamento entre escola e casa.

“Eles (os pais) não estão preparados para seguir o filho em casa. Eles querem cobrar do professor, mas a escola é uma sequência, em casa e na escola. Porque a criança ela saindo aqui da escola ela tem que ter uma sequência em casa. E o pai às vezes em casa deixa correr solto. Não tem responsabilidade com o dever. Você manda alguma coisa, você pode mandar uma pesquisa, no outro dia não traz. A família num ponto é desmotivada. Não é interessada” (Entrevista professora Jéssica).

“A gente sente e inclusive a família que dá mais atenção a isso, a criança aprende mais rápido. Se a mãe conta uma historinha entendeu? [...] Você está fazendo uma comida, você pode mostrar a receita, o que você está usando ali. Então, são muitas formas de incentivar a criança. A gente às vezes se acomoda e tudo, mas você pode contar uma história, assistir um filme, na rua olhar a placa de um ônibus, os sinais, muitas coisas a gente pode fazer. Os brinquedos hoje em dia têm tudo, os números. Então a gente nota que a mãe que participa, que conversa com a criança, o pai que faz um jogo com ele, ele é muito mais esperto, muito mais rápido, pega as coisas com mais facilidade” (Entrevista professora Rita).

As principais queixas por parte das professoras são quanto ao não comparecimento das famílias nas reuniões, especialmente das crianças com maiores dificuldades. Dizem mandar bilhetes e, mesmo assim, alguns pais não as procurarem. Reclamam, ainda, da falta de acompanhamento de algumas famílias em casa, especialmente junto às tarefas que, na maioria das vezes, voltam sem fazer. Segundo as professoras, as crianças que recebem mais atenção, estímulo em casa, geralmente apresentam maior facilidade para aprender. Apontam, ainda, para o fato de geralmente as crianças com dificuldade virem de famílias que não participam da vida escolar. “Justamente os que a gente precisa falar são os que não vão à reunião. Os que

a gente está todo dia que não precisa falar, estão na porta da escola todo dia. Os que justamente não vão à escola são os que a gente mais precisa falar com eles” (Entrevista professora Celena).

Para as professoras, o acompanhamento da família é um dos fatores a auxiliar as crianças a se desenvolverem melhor em seu processo de alfabetização. Assim como aponta Soares (2004), o contato com a escrita no cotidiano por meio de rótulos, embalagens, placas, histórias lidas por outras pessoas, são experiências que vão constituindo essas crianças como sujeitos letrados.

“[...] mesmo a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada” (SOARES, 2004, p.24).

Para Vygotsky (1998), no percurso de desenvolvimento da pessoa humana, o meio cultural, assim como as relações entre os indivíduos, é de extrema importância. Nesse sentido, um ambiente doméstico ativo e sistematicamente informador, assim como uma intervenção escolar deliberada, pode fazer a diferença quanto ao acesso e apropriação completa do sistema de escrita.

Da mesma forma, a proposta governamental salienta a importância do papel da família e da escola para o desenvolvimento da criança.

“O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças” (BRASIL, 2004, p.20).

O nível de aprendizado (zona de desenvolvimento proximal) irá variar de sujeito para sujeito, de acordo com os estímulos que receberem do meio no qual estão inseridos, sendo esse aprendizado “[...] que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreria (OLIVEIRA, 2005, p.11). O aprendizado cria zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar

somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1998, p.118). Nesse sentido, entendemos como a atuação dos outros membros do grupo social torna-se importante no processo de mediação entre a cultura (nesse caso a cultura escrita) e o indivíduo.

Há, no entanto, por parte das professoras, uma tendência em queixar-se da não participação da família, culpando-a, muitas vezes, pelas dificuldades de aprendizagem do filho. Sabe-se que as crianças se desenvolvam por meio das diversas relações de aprendizagem que estabelecem com os indivíduos do meio social e cultural nos quais estão inseridas, mas a escola possui a função explícita, segundo Oliveira (2005), de tornar letrados os indivíduos, por meio do fornecimento de instrumental para interagir de forma ativa com a leitura e a escrita, assim como com os demais conhecimentos. A escola é o local onde o contato com a leitura e a escrita ocorrem de forma contínua e sistemática.

“A escrita, além de ser, em si, um objeto de conhecimento, é um sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto do conhecimento e um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de ideias, conceitos, informações. A escrita seria uma espécie de ferramenta externa que estende a potencialidade do ser humano para fora de seu corpo: da mesma forma como ampliamos o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita ampliamos nossa capacidade de registro, de memória e de comunicação. [...] A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado” (OLIVEIRA, 2005, p.13).

Nesse sentido, pode-se considerar o acompanhamento e colaboração da família como significativos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sem esquecer-se da grande responsabilidade da escola quanto à aprendizagem da leitura e escrita. Os professores necessitam estar cientes da importância de seu papel enquanto mediadores do processo de aprendizagem mais ainda nesse caso, com essas crianças que encontram apenas na escola um ambiente propício para tal.

As professoras confirmam haver certa ansiedade das famílias em que a criança se alfabetize, associando tal fato à falta de diálogo entre família e escola, assim como do desconhecimento ou da má interpretação da proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

“O que eu acho é assim, se não tivesse essa cobrança, muitas vezes vem dos pais, que não entendem que esse primeiro ano é o antigo pré. Que você tem que trabalhar os pré-requisitos: coordenação motora, o recorte, o colorir. Aí se você vai começar a dar um pouco disso eles acham que você não está ensinando. Então assim, falta um pouco dessa consciência que não entrou, é... como é que eu posso falar? Não é que o menino vai ficar passando né. Ele já está no finalzinho do ano. Acho que o mesmo trabalho que você desenvolvia com os seis anos, se você der uma base boa, ele vai conseguir chegar ao final conhecendo o alfabeto, conhecendo os numerais. Só que fez assim uma bagunça na cabeça das pessoas. Acho que não, quando veio não foi bem explicado” (Entrevista professora Mara).

Para as professoras, boa parte dessa ansiedade e interesse das famílias em torno da alfabetização no primeiro ano de escolaridade deve-se ao desconhecimento da proposta do Ensino Fundamental de nove anos por parte delas. Segundo as professoras, devido a esse desconhecimento, as mães não entendem a importância de associar o trabalho de leitura e escrita com as questões específicas da infância, como coordenação motora, lateralidade, ludicidade, dentre outras, como acontecia antes na Educação Infantil. Tal fato tem levado as mães a cobrarem atividades antes destinadas à primeira série.

O desconhecimento da proposta, assim como a falta de diálogo entre família e escola no que diz respeito ao trabalho a ser efetivado com o Ensino Fundamental de nove anos preocupa as professoras. Elas consideram que algumas crianças estão sendo prejudicadas pela cobrança das famílias em torno do bom rendimento dos filhos. Uma questão levantada pelas professoras diz respeito à “queima de etapas” pelas crianças em detrimento da alfabetização, o que tem acarretado problemas nos anos seguintes de escolarização.

“E eu trabalhei também à tarde, 3ª série, conversei com algumas professoras, e elas acharam que as crianças estão muito imaturas. E isso está trazendo problemas depois. A turma quer ficar colorindo, parece que não queimaram aquela etapa. Não tem ânimo, não prestam atenção no que a gente está falando, então a gente nota que faltou alguma coisa” (Entrevista professora Rita).

“Por exemplo, eu tenho um aluno meu aqui que você pode até chamar ele, chama (fala o nome do aluno), ele lê tudo que você quer. Pega a letra dele! Pega o caderno dele pra você ver! Ele não colore, ele não desenha. Para escrever é uma letra enorme. Já outra criança que eu vejo que estão sendo alfabéticas agora, já tem aquele capricho e ele quer ir só para frente. Ele não quer ficar parado cortando, colando. Então eu acho que prejudicou um pouco as crianças” (Entrevista professora Clara).

A fala das professoras confirma a concepção de ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental por parte das famílias; fato evidenciado nas entrevistas com as próprias mães.

Uma das professoras assume ter faltado maiores explicações por parte da escola para com a família sobre a mudança no Ensino Fundamental, o que, em sua opinião, “causou uma bagunça na cabeça das pessoas”. Todas as professoras confirmam a necessidade de se estabelecer um maior diálogo com as famílias, necessidade essa, ressaltada por Nogueira (2006):

“Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será – ao menos no plano do discurso – o permanente diálogo com os pais” (NOGUEIRA, 2006, p.161).

Assim como apontado pela autora acima citada, em todo mundo, a integração família e escola tem ganhado cada vez mais visibilidade. Apesar de sempre ter existido, essa relação foi menos intensa no passado. No entanto, a autora alerta para o fato desse processo não acontecer de forma pacífica, sendo marcado por tensões e contradições – como mostram as entrevistas com as professoras.

Outro fator a influenciar no relacionamento entre professor e família emergiu da entrevista de apenas uma das professoras, no entanto, como também apareceu nas falas de duas das mães entrevistadas, julgou-se importante discuti-lo aqui. A professora confirma o interesse das famílias em que a criança se alfabetize no primeiro ano de escolaridade, atribuindo esse interesse às comparações feitas com outras escolas que adotam tal postura e com outras crianças da mesma faixa etária que já se alfabetizaram.

“E mãe também compara muito. Por exemplo, aqui na escola, nós não pedimos caderno de todas as matérias. Já na escola estadual, por exemplo, (cita o nome da escola), o 6 anos lá é tipo 1ª série, tem caderno de todas as matérias, livro de todas as matérias. Esse ano aqui na escola nós adotamos só o de Português e Matemática. As mães cobram. Infelizmente cobram” (Entrevista professora Clara).

Importa destacar, na fala da professora acima citada, a existência – contrariamente ao que é proposto para o Ensino Fundamental de nove anos – de escolas adotando para com o primeiro ano de escolaridade as práticas antes destinadas à primeira série, havendo por parte

das famílias uma identificação com tal prática. Tal fato vem confirmar a interpretação das mães de que o primeiro ano seja a primeira série, logo, a existência de cobranças em torno de um trabalho voltado para a alfabetização aos seis anos de idade. “Tanto é que eu fico assim até comparando, porque eles têm um amigo muito grande que ficou lá, (escola particular onde estudaram) que estudou com eles desde o (cita o nome da outra escola particular onde estudaram) e que hoje continua lá e ele já está lendo” (Entrevista com Fabiana).

As comparações com outras escolas e crianças, assim como a preocupação com as que necessitam de um tempo mais longo para alcançar determinadas aprendizagens aparecem de forma considerável no discurso de algumas mães; fato esse confirmado pela professora.

Importa, mais uma vez, ressaltar que a proposta governamental (BRASIL, 2004) toma o cuidado de estimular o trabalho de alfabetização e letramento por meio de um ciclo de três anos, de forma a respeitar os ritmos diferenciados das crianças, alertando para o fato de algumas necessitarem de um tempo maior para concluir o processo de desenvolvimento. Dessa forma, o respeito às diferenças individuais mostra-se de fundamental importância. Logo, não há como se ter salas de aula homogêneas, bem como cobrar um resultado também homogêneo das crianças.

As comparações que vem sendo exercidas pelas famílias podem ser associadas justamente à falta de um diálogo esclarecedor da parte da escola sobre o significado prático da mudança ocorrida no Ensino Fundamental como discutido anteriormente. As mães acabam por agir por meio de comparações por verem que algumas crianças avançam mais e outras não, da mesma forma que veem a falta de sintonia na prática da implementação da política entre as próprias escolas.

Tal fato leva-nos a salientar a necessidade de uma maior aproximação entre famílias e escola por meio de um diálogo informativo e formativo, especialmente da escola para com a família. Para tanto, os profissionais da educação deverão ter claros os objetivos desta, estando sempre buscando a formação necessária. Estando bem informadas sobre os objetivos da mudança, as mães saberão respeitar mais o ritmo das crianças, bem como a importância de um trabalho que leve em consideração essas diferenças, como apontado pela proposta governamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] deve-se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda (FERREIRO, 2008, p.38 apud CAMPOS, 2009, p.13).

Este estudo teve como objetivo investigar como as mães representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, assim como a representação que têm da alfabetização nas turmas de seis anos, buscando verificar a existência de uma possível influência de sua parte sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras.

A revisão teórica e a análise dos dados geraram considerações acerca dos objetivos propostos permitindo, assim, um exercício de síntese.

A entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental é vista por todas as mães como positiva, por acreditarem no fato da medida constituir benefícios para o futuro dos filhos.

Há uma tendência por parte das mães em associar o atual 1º ano de escolaridade com a antiga 1ª série, o que as leva, em muitos momentos, a depositar sobre a criança de seis anos as mesmas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento antes postas na criança de sete anos, depositando, também sobre o trabalho da escola, as mesmas expectativas.

A entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental para as mães aparece associada à ideia de ruptura com as práticas atribuídas à Educação Infantil, sendo vista como um momento de mudança em relação às posturas e práticas desenvolvidas nesta, sendo esse momento marcado pela associação com o fim das brincadeiras e o início da aprendizagem, especialmente dos conteúdos relacionados à leitura e à escrita.

Para as mães, o fato de a criança começar mais cedo no ensino obrigatório traz consigo a expectativa de que antecipem o processo de alfabetização. Apesar da maioria delas sinalizarem, em alguns momentos, para o fato do filho gostar muito de brincar e ser novo para tantas responsabilidades, de não se poder apressar demais a aprendizagem e desenvolvimento; apontando, assim, para as especificidades da criança de seis anos, por outro lado, acabam por atribuir a entrada da criança mais cedo no Ensino Fundamental às mudanças do mundo moderno, que passam a exigir cada vez mais da criança, à evolução da sociedade, da tecnologia e das próprias crianças, considerando que o filho deva se adaptar à mudança.

As mães assinalam o fato das crianças estarem sentindo a ruptura entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio da manifestação do seu descontentamento, por

exemplo, com o tempo do recreio que é mais curto, com a diminuição das brincadeiras em detrimento das atividades de leitura e escrita.

Para a metade das mães entrevistadas, a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental foi representada como um meio de afastá-las da rua e da criminalidade, além de garantir-lhes a possibilidade de um futuro melhor, com dignidade, emprego, carteira assinada, diferentemente da situação vivenciada por elas.

Quanto à representação que as mães têm da alfabetização nas turmas de seis anos, foi possível constatar que há por parte delas o desejo e a satisfação em ver o filho lendo e escrevendo já no primeiro ano de escolaridade, mesmo que sejam apenas palavras simples. No entanto, foram atribuídos por parte das mães, diferentes sentidos à alfabetização no decorrer desse primeiro ano.

A alfabetização nas turmas de seis anos foi apontada, pela maioria das mães, como o início de um processo. Essas mães demonstram compreender o fato de que nem todas as crianças conseguem se alfabetizar no primeiro ano. Com base em suas próprias observações, percebem que algumas crianças conseguem avançar mais que outras e que nem todos conseguem alcançar os mesmos níveis de aprendizagem e desenvolvimento ao mesmo tempo. Por mais que tenham expectativas de que os filhos se alfabetizem, elas mesmas concluem não ser possível a todos alcançar tal objetivo ao longo do primeiro ano de escolaridade. Dessa forma, acabam por apontar em suas falas para questões relevantes, como o respeito às especificidades da criança de seis anos bem como as diferenças existentes entre as próprias crianças.

Por perceberem que nem todas as crianças conseguem se alfabetizar no decorrer do primeiro ano de escolaridade, aquelas que o conseguem são tidas como motivo de satisfação para as famílias, até de status entre elas.

Algumas mães chegam a encarar a alfabetização como uma meta a ser alcançada pelos filhos. Um dos fatores apontados como justificativa para tal, é a não existência mais da reprovação ao final do ano. Essas mães têm medo de que, passando para o ano seguinte sem alcançar determinadas habilidades destinadas ao primeiro ano, seus filhos sofram por não conseguir acompanhar a turma no ano seguinte. Utilizam também de comparações com outras crianças e escolas para justificar o desejo de que os filhos se alfabetizem no decorrer do primeiro ano de escolaridade. Isso faz com que elas reforcem as atividades por conta própria em casa.

Quanto à existência de uma possível influência da família sobre o trabalho de alfabetização realizado pelas professoras, foi possível constatar que o fato de haver interesse

das famílias em torno da alfabetização dos filhos no decorrer do primeiro ano, não necessariamente implique no exercício de influência sobre o trabalho das professoras, para as quais outros fatores como a falta de acompanhamento e colaboração, a falta de diálogo e as comparações feitas entre as crianças e entre o trabalho da escola com o de outras, de fato influenciem mais na relação das famílias com a escola.

A falta de acompanhamento e colaboração das famílias em relação ao trabalho da escola é apontada como um dos principais fatores que influenciam no relacionamento família e escola. As professoras queixam-se tanto da falta da presença física da família na escola quanto da falta de apoio às crianças em casa, apontando para a necessidade e a importância dessa participação.

A falta de diálogo foi outro fator apontado pelas professoras como influente no relacionamento família e escola. Para as professoras, boa parte da ansiedade das famílias em torno da alfabetização no primeiro ano de escolaridade deve-se ao desconhecimento da proposta do Ensino Fundamental de nove anos por parte delas. O desconhecimento da proposta, causado pela falta de diálogo entre família e escola, no que diz respeito ao trabalho a ser efetivado com o Ensino Fundamental de nove anos, preocupa as professoras, as quais consideram que algumas crianças estão sendo prejudicadas pela cobrança das famílias em torno do rendimento de seus filhos.

As comparações com outras escolas e crianças feitas pelos pais também foi mencionada como fator influente no trabalho das professoras, o que veio confirmar dados obtidos por meio de duas das entrevistas realizadas com as mães, as quais afirmam utilizar dessas comparações.

Ficou evidenciado o fato das mães não possuírem uma clara consciência do real significado da mudança do Ensino Fundamental para nove anos, especialmente quanto à organização em ciclo. Em suas falas não demonstraram compreender os princípios que regem essa forma de organização escolar, logo, o medo que têm dos filhos não conseguirem se alfabetizar ao longo do primeiro ano de escolaridade e venham a “ficar para trás” nos anos seguintes. Dessa forma, seria importante indagar se tal fato estaria apenas relacionado ao desconhecimento da proposta ou se a outros fatores, como a dificuldade do professor em trabalhar segundo o sistema de ciclos e ao fato de algumas escolas estarem trabalhando com o primeiro ano de escolaridade como se fosse a 1ª série.

Os resultados apontaram para a necessidade de estreitar o diálogo família e escola, principalmente no caso das mudanças propostas para o Ensino Fundamental em nove anos, de modo que a família seja mais bem informada por parte da escola sobre o funcionamento, em

especial do sistema de ciclos. Para tanto, é necessário primeiramente que os professores estejam seguros das mudanças, especialmente quanto à sua nova forma de trabalho face às mesmas.

A mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolaridade com a inclusão das crianças de seis anos deu-se no intuito de garantir às crianças o direito a uma educação mais longa e de melhor qualidade, sem que isso represente rupturas com as práticas antes desenvolvidas na Educação Infantil e na família. Aspectos da infância, como a ludicidade, devem ser respeitados e valorizados na educação dessa criança. Para tanto, os professores necessitam estar cientes da importância do lúdico no desenvolvimento infantil, de modo a não mais permanecer com práticas onde este seja relegado a segundo plano; como foi possível constatar por meio das falas das mães entrevistadas. Tal fato leva-nos a indagar se não estaria faltando na formação dos professores uma discussão maior sobre a importância do lúdico na sala de aula a fim de potencializar o aprendizado, por meio do despertar na criança de processos internos de desenvolvimento.

Os documentos que orientam as mudanças são claros em afirmar a necessidade de um trabalho integrado nos três primeiros anos de escolaridade de modo a respeitar o ciclo da infância. Ou seja, a heterogeneidade presente nas salas de aula, onde alguns necessitarão de um tempo maior que outros para consolidar determinadas habilidades e competências. Tanto as professoras quanto as mães manifestaram o fato das crianças estarem sentindo com a diminuição do tempo de brincar, do maior volume de atividades de leitura e escrita. Tendo em vista ser o professor o principal mediador entre a política e a família, poderíamos indagar se não estaria faltando segurança da parte das professoras para informar melhor as famílias e não secundarizar o lúdico.

Para concluir, importa lembrar que a mudança proposta para o Ensino Fundamental apresenta respaldo teórico a fim de garantir o respeito para com a singularidade da infância, principalmente ao indicar um trabalho por meio do ciclo da infância, onde a voz da criança não seja calada, onde suas necessidades e ritmos sejam respeitados e valorizados, onde o direito de ser criança caminhe ao lado do direito de ser aluno, sem que nenhum dos dois seja relegado a segundo plano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBIATI, A. S. **A ampliação do ensino fundamental para nove anos**: um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

ABREU, M. M. O. **Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia**: implicações no processo de alfabetização e letramento. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

ABRIC, J. C. **As representações sociais**: aspectos teóricos. Paris. PUF. 1994. Tradução de Denize Cristina de Oliveira.

ARAÚJO, R. C. B. F. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos**: um diálogo com professores. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1988. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAFEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, v.1, p.13-23.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I4024.html>. Acesso em: 20 out. 2004.

BRASIL. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 17 de maio de 2005. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 02 jan. 2010.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de fev. de 2005. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 02 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove anos**: Orientações Gerais. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** – PNE, Lei nº. 10.172. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 04/2008. **Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 02 jan. 2010.

CAMPOS, M. M. Ensino fundamental e os desafios da lei n. 11.274/2006. Por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeita os direitos da criança à aprendizagem. In: Anos iniciais do ensino fundamental. **Salto para o Futuro**, v.12, p. 10-16, 2009.

CAPUCHINHO, A. O. **Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos**. 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARNEIRO, F. H. P. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais**. Um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização. 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p.41-58, jan./abr. 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2002.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação**. Era uma vez... Quer que eu conte outra vez? Petrópolis: Vozes. 2002.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J., PAFEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, v. 1, p. 13-23.

COSTA, S. S. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia**: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DANTAS, A. G. **Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal**: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FARIA FILHO, L. M. de. Na relação escola-família, a criança como educadora: um olhar sobre a escola nova em minas gerais. In: GONDRA, J. G. **História, infância e escolarização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, D. B. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Revisitando a Pré-escola**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2001. p.17-66.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**. A arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**. Formação de professores em curso. São Paulo: Editora Ática, 2004.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAFEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R.. (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, v. 1, p. 13-23.

KUHLMANN JR, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. 3. Impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sônia Goldfeder.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOUREIRO, M. C. S. Representações sociais e formação de professores. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: 2003, p.105-116.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (Org.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2005, p.141-150.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MONTEIRO, S. M.; BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento. O ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do ensino fundamental. In: Anos iniciais do ensino fundamental. **Salto para o Futuro**, v.12, p.17-35, 2009.

MOREIRA, D. A. **Entrevistas e estudo de casos**. Disponível em: <http://www.fecap.br/Moreira/textos_metodologia>. 2002. Acesso em: 15 mar. 2010.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais** – Investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes. 2003. p.7-109.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v.31, n.2, p.155-170. jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

OLIVEIRA, D. L. **A implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado do Paraná**. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2009.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: OLIVEIRA, M. K. (Org.). **Cadernos CEDES 35** – Implicações Pedagógicas do modelo Histórico Cultural. Campinas: Papirus, 2005.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, n.33, p.78-95, mar. 2009 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2010.

PEDROSA, M. V. **Ensino Fundamental de nove anos: uma análise do ciclo básico de alfabetização**. 2006. 70f. Monografia (Curso de Pedagogia)-Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

PUGLISI, N. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber ed, 2005.

SÁ, C. P. A. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

SALVADOR, C. M. et al. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: o ponto de vista de Vygotsky. In: **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.100-110.

SILVA, L. H. Representações sociais e educação: refletindo sobre as possibilidades de um diálogo. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.3, n.1, p.105-124, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.05-17. jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>. Acesso em: 05 maio 2005.

SOARES, M. **Letramento**. Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SZYMANSKI, H. A família como locus educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.197, p.14-25, jan./abr. 2000.

THIOLLENT, M. Definição das técnicas de pesquisa. In: THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo: Ed. Polis, 1985. p.31-39.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & Escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A

Viçosa, 11 de março de 2010.

REQUERIMENTO

Senhora Secretária,

Pelo presente, requeremos a Vossa Senhoria **autorização** para **Michella Vaz Pedrosa**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, realizar pesquisa na Secretaria Municipal de Educação e nas Escolas Municipais de Educação, tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado em Educação, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, sendo a aluna orientada por mim.

Na pesquisa, a mestranda propõe investigar a inserção da criança de seis (6) anos no Ensino Fundamental, para tanto necessitará realizar consultas a documentos no âmbito da Secretaria, além de, nas escolas selecionadas, observar e dialogar com professoras, gestores e pais.

Gostaríamos de salientar a importância dessa aproximação e articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e o Departamento de Educação/ UFV, como forma de colaborarmos para a melhor compreensão sobre a criança de seis anos no Ensino Fundamental. Colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Nestes Termos,

Solicitamos e Aguardamos Deferimentos.

Dr^a. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

Professora do Programa do Departamento de Educação/UFV

À Professora

Maria Amélia Queiroz Xaia

Secretária Municipal de Educação de Muriaé

Apêndice B

TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Eu, *Michelha Vaz Pedrosa*, mestranda do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação pela Universidade Federal de Viçosa venho tornar público o interesse deste estudo que é investigar a inserção da criança de seis (6) anos no Ensino Fundamental, no intuito de oferecer subsídios para debate acerca do tema.

Enquanto pesquisadora responsável pela coleta de dados, comprometo-me a prestar os devidos esclarecimentos e dirimir quaisquer dúvidas que possam ocorrer, mantendo o compromisso de compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano da instituição. Baseado no princípio da ética, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa bem como da instituição de ensino não serão revelados. Os dados coletados irão compor a dissertação intitulada provisoriamente “As representações sociais sobre a alfabetização de crianças de seis anos no ensino fundamental: com a palavra, a família”.

A professora *Rita Márcia Andrade Vaz de Mello* do departamento de Educação é orientadora da presente proposta de investigação e está à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, pessoalmente ou pelo telefone (31) 3899 – 1657.

Dessa forma assumimos o compromisso para realização da pesquisa de campo na instituição de ensino público ora visitada.

Desde já agradecemos a sua preciosa colaboração.

Viçosa, _____ de _____ de 2010.

Michelha Vaz Pedrosa
Pesquisadora

Dr^a. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
Orientadora

Apêndice C**QUESTIONÁRIO DAS FAMÍLIAS****1. DADOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO**

- Nome ou apelido:
- Idade:
- Sexo:
☐ Feminino ☐ Masculino
- Estado Civil:
☐ Solteiro
☐ Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
☐ Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
☐ Viúvo(a).
- Campo de atuação profissional ou profissão:
- Situação profissional:
☐ Trabalhando ☐ Desempregado
- Caso esteja empregado, quantas horas você trabalha por dia? _____
- Nível de escolaridade:
☐ Não possui estudo
☐ Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) incompleto
☐ Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo
☐ Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) incompleto
☐ Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) completo
☐ Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto
☐ Ensino Médio (antigo 2º grau) completo
☐ Ensino Superior incompleto
☐ Ensino Superior completo
☐ Pós-graduação
- Tipo de escola em que estudou:
☐ Estadual ☐ Municipal ☐ Particular ☐ Outra

- Possui casa própria?
() Sim () Não
- Número de pessoas que moram com você: _____
- Número de filhos que você tem: _____
- Renda média mensal de sua família:
() Até 1 salário mínimo (até R\$ 510,00 inclusive).
() De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 510,00 até R\$ 1.020,00 inclusive).
() De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.020,00 até R\$ 1.530,00 inclusive).
() Mais de 3 salários mínimos.

2. DADOS SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

- Por qual motivo você matriculou seu filho na escola em que ele estuda?
- Você acompanha a escolaridade de seus filhos? Como?

Apêndice D**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES**

- 1 – Qual a sua opinião sobre a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental.
- 2 – O que você considera importante que o seu filho aprenda nesse primeiro ano?
- 3 – Você tem contato com a professora de seu filho(a)? Fale sobre esses momentos.

Apêndice E

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1 – Qual a sua formação? Em que ano você se formou?
- 2 – Você é professor(a) efetivo ou contratado?
- 3 – Quanto tempo de serviço como professor?
- 4 – Quanto tempo de serviço como professor na alfabetização?
- 5 – Como você vê a participação da família em seu trabalho? Influencia ou não, e como?