

**FACULDADE COMUNITÁRIA DE PEDAGOGIA DA SERRA  
REDE DE ENSINO DOCTUM**

**JUCÉLIA MAIA RORIZ  
MARILENE DE ARAUJO SILVA  
MIDÓRE LYRIO**

**O INGRESSO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE  
INFÂNCIA**

**Serra  
2013**

JUCÉLIA MAIA RORIZ  
MARILENE DE ARAUJO SILVA  
MIDÓRE LYRIO

**O INGRESSO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE  
INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
submetido à Faculdade Comunitária de  
Pedagogia da Serra - Rede de Ensino  
Doctum como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciatura  
Plena em Pedagogia.

Orientador (a): Professor (a) Msc  
Larissy Alves Cotonhoto

**Serra  
2013**

JUCÉLIA MAIA RORIZ  
MARILENE DE ARAUJO SILVA  
MIDÓRE LYRIO

**O INGRESSO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE  
INFÂNCIA**

Monografia apresentada à Faculdade Comunitária de Pedagogia da Serra - Rede de Ensino Doctum como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em ...../...../..... pela banca composta pelos professores:

---

Msc Larissy Alves Cotonhoto

---

Dr<sup>a</sup>. Lilian Pereira Menenguci

Dedicamos este trabalho a todos os educadores que fizeram parte de nossa trajetória escolar que dispuseram seu tempo e seu amor para nos ensinar.

## **AGRADECIMENTO**

Agradecemos ao Pai Celestial pela força nessa caminhada, pois conhece todas as nossas necessidades. Aos nossos familiares pelo apoio conferido a nós durante esta jornada. Aos nossos amigos, por estarem nos apoiando em momentos difíceis. Agradecemos também à nossa orientadora Larissy Alves Cotonhoto, à Escola, à professora regente e a todas as crianças que com suas singularidades envolveram-se na pesquisa.

### **A função da arte**

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para descobrir o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tanto o seu fulgor que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa consistiu em expor a visão da criança de seis anos sobre seu ingresso na escola de Ensino Fundamental e como ela tem significado sua ida para o 1º ano deste ensino. Por meio de nossas experiências, observamos a dificuldade de inserção e adaptação da criança em um ambiente diferente do cotidiano da Educação Infantil. Para cumprir nossos objetivos, realizamos a coleta dos dados numa Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada na cidade de Serra-ES, com crianças de uma turma de 1º ano, durante o período de setembro a novembro de 2013. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, um estudo de caso etnográfico. Os instrumentos de coleta de dados foram: as observações de alguns momentos da rotina das crianças, entrevista com a turma pesquisada; uso de dispositivos como o desenho, a fala e a escrita da criança e suas atitudes comportamentais. Embasamos o estudo em Lev Semeanovich Vigotski e Henri Wallon que estudam o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Analisando os dados, tivemos como foco duas categorias que envolvem olhar e percepções das crianças em relação à saída da escola de Educação Infantil e a entrada no Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas da professora no ensino de criança de seis anos. Concluímos que as crianças já se adaptaram a nova realidade do Ensino Fundamental I, contudo, sinalizam que desejam momentos lúdicos e prazerosos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I, análise da rotina, percepções das crianças

## ABSTRACT

The objective of this research was to expose the vision of a six-year-old on her entrance into elementary school and how it has meant to her going to the first year of this school. This research was motivated by issues concerning the teaching experiences of one of us and the training practices of the other participants. Through these experiences, we noted the difficulty of insertion and adaptation of the child in an environment different from the daily life of early childhood education. In order to fulfill these study goals, we conducted the data collection in a Municipal Elementary School (EMEF), in the city of Serra-ES, with first grade children, from September to November 2013. This is a qualitative research conducted through an ethnographic case study, in which the data collection tools used were: observations of a few moments of the children routine in the first grade of elementary school; a semi-structured interview with the researched group; the use of devices such as the child drawing, speech and writing and her behavioral attitudes. *The main theorists who paved this study were: Lev Semeonovich Vygotsky, Henri Wallon who study children's development and learning.* Upon analysis of the data, we focused on two central categories involving the children's views and perceptions in relation to the departure from early childhood school and the entrance into the elementary school as well as the teacher's pedagogical practices in the teaching of six-year-old children. After analyzing the data produced, we conclude that children have already adapted to new reality of elementary school, however, they indicate their desire for playful and pleasurable moments.

Keywords: Elementary School, routine analysis, children perceptions

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	14
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO: AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	18
2.1. OS DESAFIOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....	21
2.2. UM CURRÍCULO PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO.....	23
3. METODOLOGIA.....	28
3.1. O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO.....	30
3.2. OS DISPOSITIVOS ELEITOS.....	35
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	39
4.1. CATEGORIAS DE ANÁLISES DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA REGENTE.....	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	50
ANEXOS.....	53

## INTRODUÇÃO

A elaboração desta pesquisa parte de questões relativas às vivências da docência de uma de nós e as práticas de estágios das demais participantes. Por meio dessas experiências, observamos a dificuldade de inserção e adaptação da criança de seis anos em um ambiente diferente do cotidiano da Educação Infantil.

Algumas dessas crianças apresentam um elevado nível de estresse, consequência de uma estrutura arquitetônica inadequada para a idade, de uma rotina intensa, com normas rígidas e visões e práticas pedagógicas equivocadas de alguns profissionais. Alguns destes, ainda recorrendo a métodos tradicionais e conteudistas, ignorando o conhecimento prévio do aluno.

Outra constatação em nossas experiências é que nas atividades em sala de aula o lúdico é pouco explorado; ocorrendo momentos de brincadeiras com mais intensidade nas aulas de Educação Física.

Essas questões de certo modo já foram sinalizadas no documento orientador sob o título de Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais, elaborado pelo MEC em 2004 e divulgado em 2005. Rapoport (2009, p. 23) nos lembra o que o referido documento assinala:

Não se trata de transferir para as crianças de 06 anos os conteúdos e atividades da tradicional 1ª série, mas de conceber uma nova estrutura de organização de conteúdos em um ensino fundamental de 09 anos, considerando o perfil de seus alunos. (BRASIL, 2004 apud RAPOPORT et al, 2009, p.23)

Sabemos que a Lei nº 11274/06 (BRASIL, 2006) instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos para melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, alcançar maior nível de escolaridade e assegurar que as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. No entanto, é preciso preservar a infância e garantir o direito à brincadeira a essas crianças. De acordo com Wallon (2010, p. 8) “Para criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto.”

Para tanto, a escola do Ensino Fundamental deve ser flexível em suas práticas de ensino e aprendizagem, propiciando às crianças um ambiente favorável para suas expressões, a imaginação, as falas e as produções, ou seja, para que sintam que no mundo é preciso interagir uns com os outros, com o meio e os objetos do conhecimento. O objetivo principal da escola precisa estar focado na formação de um indivíduo sócio-cultural, sendo assim, esse novo ambiente deve possibilitar práticas lúdicas dando significado para a criança.

Através de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2000) observou-se que 81,7% das crianças de 06 anos estavam na escola. Após a pesquisa detectaram que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos 07 anos de idade, apresentam em sua maioria resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos 07 anos. Entendemos que a pesquisa desejou mostrar que o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento infantil.

No entanto, alguns fatores devem ser considerados, sobretudo o número insuficiente de instituições de Educação Infantil para a demanda existente e que as crianças com seis anos incompletos deviam entrar somente se completassem seis anos no início do ano letivo em curso no Ensino Fundamental.

De fato, a realidade é marcada por uma separação entre a elaboração da legislação e a implantação do ensino de nove anos.

A criança de seis anos possui características e necessidades específicas as quais precisam ser consideradas nos processos e práticas educativas. Diante do reconhecimento e das características das crianças de 06 anos, as orientações do MEC (2004), salientam também sua preocupação com o processo de ingresso e adaptação. Rapoport (2009) nos remete o que o referido documento assinala:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no ensino fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança". (BRASIL, 2004, apud Rapoport et al, 2009, p.24)

Orientações pelo Ministério da Educação Básica (BRASIL, MEC- 2006) destaca que:

[...] o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. (BRASIL, 2006, p. 4)

A inclusão dessa clientela foi um grande passo para democratização do acesso escolar. Segundo Corsino (2009), na rede pública, estávamos abaixo do patamar de anos de escolaridade da América Latina. “A ampliação era necessária. Poderia ter sido feita via Educação Infantil, mas, como esse sistema não está estruturado, a única opção era ampliar o fundamental” (CORSINO, 2009, p. 57).

Portanto, para que essa implantação do Ensino Fundamental de nove anos seja de qualidade é prioridade do poder público possibilitar subsídios necessários às unidades de ensino, seus gestores e professores. É notório que esses sujeitos fundamentem-se na Lei 11274/(BRASIL, 2006) que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, criando assim, metodologias que atendam esse novo modelo e, conseqüentemente, propicie mudanças no sistema de ensino. Não é meramente mais um ano da criança na escola, mas um momento de garantir a esse sujeito sua interação social com o outro e o meio escolar ao qual está inserido.

Com a Lei 11274/(BRASIL, 2006) também veio a urgência da construção de uma escola cidadã, solidária igualitária e de qualidade social para todos os indivíduos. Comprometimento do Poder Público com a implantação de políticas indutoras de mudanças significativas na organização escolar.

Na reorganização dos tempos e espaços escolares, na maneira de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as especificidades do desenvolvimento humano.

A pesquisa tem como objetivo analisar, por meio das narrativas, como as crianças de seis anos que ingressaram no Ensino Fundamental I estão percebendo essa nova etapa de ensino; verificar a presença de articulações entre os professores do Ensino Fundamental I quanto às práticas educativas voltadas para as crianças.

Portanto, pretendemos discutir e problematizar as implicações ao desenvolvimento da criança egressa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. Além de verificar como está se dando a implantação do Ensino Fundamental de nove anos numa Escola Municipal de Ensino Fundamental I do município de Serra-ES.

Recorrendo ao estudo de caso etnográfico e considerando as preocupações iniciais na proposta de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a respeito do desenvolvimento, as peculiaridades e as características das crianças, levanta-se a questão: - **Como as crianças de seis anos, egressas da Educação Infantil, significam o Ensino fundamental de nove anos?**

Para cumprir os objetivos do estudo, realizamos a coleta dos dados numa Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada no bairro Planalto Serrano, na cidade de Serra-ES, com crianças de uma turma de 1º ano, durante o período de outubro de 2013 a novembro de 2013.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, através do estudo de caso etnográfico, em que utilizamos como instrumento de coleta de dados: as observações de alguns momentos da rotina das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental; entrevista semiestruturada com a turma pesquisada; uso de dispositivos como o desenho, a fala e a escrita da criança e suas atitudes comportamentais.

No primeiro capítulo desta pesquisa: **“A infância e o desenvolvimento infantil”**, recorreremos às ideias de Vigotski e Wallon para discutir o desenvolvimento das crianças. O primeiro pensador mostra que o desenvolvimento da criança não se deve somente a fatores biológicos-maturacionais e o segundo pensador estuda o desenvolvimento da criança sob

o ponto de vista do movimento, afetividade e da inteligência. Porém, ambos valorizam as relações que o indivíduo estabelece com o ambiente social e cultural em que vive.

Para a elaboração do segundo capítulo, intitulado; **“Políticas educacionais: ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e o currículo”** fizemos um estudo das leis antes e a após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 11.114/2005 que alterou a LDB no que se referia à idade para o ingresso obrigatório no Ensino Fundamental sem, no entanto, ampliar sua duração e a Lei nº 11.274/2006 que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. No entanto, destacamos apenas os artigos 29 e 32 da LDB 9.394/96.

O terceiro capítulo, **“Metodologia”** – corresponde à parte prática desta investigação, em que apresentamos os percursos seguidos para responder o nosso problema de pesquisa e atingir os objetivos do estudo. Participaram da pesquisa 25 crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Para coletar os dados e ouvir voz das crianças que participaram do estudo, utilizamos as observações através de dispositivos como o desenho.

No quarto capítulo **“Apresentação dos dados e discussão”** – organizamos todos os dados coletados em duas categorias de análises procurando responder quais as percepções das crianças em relação ao Ensino Fundamental de nove anos.

Sendo assim, não existe uma receita pronta para o ingresso da criança de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No entanto, deve-se transmitir segurança nessa transição, com diálogo efetivo entre esses dois níveis de ensino. De acordo com pontuações mediadas pelos autores estudados e as crianças pesquisadas, identificamos também que é primordial a

presença do lúdico nessa trajetória, garantindo aos sujeitos estudados o direito de viver sua infância.

## **1. A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Neste trabalho de conclusão de curso, destacamos a importância do desenvolvimento e aprendizagem das crianças de acordo com os estudos de Vigotski, Wallon e outros autores. Para Vigotski (2010), o avanço no desenvolvimento da criança não se deve somente, a fatores biológicos-maturacionais, mas também se deve ao contato que a criança tem desde cedo com seu ambiente social e cultural, que exercem diferentes tipos de influências e variados tipos de atitudes. Portanto, cada criança de modo muito particular interpreta, vivencia e se relaciona com as situações do seu dia a dia de formas diferentes.

Ainda segundo o autor, o desenvolvimento é um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, entrelaçando fatores externos e internos e processos adaptativos. Ele, Vigotski, afirma que:

Para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural). Para estudar adequadamente esse processo, então, o investigador deve estudar ambos os componentes e as leis que governam seu entrelaçamento em cada estágio do desenvolvimento da criança. (Vigotski, 2010, p. 152)

Para o educador entender o desenvolvimento da criança, é preciso conhecer o seu contexto sócio-histórico e criar situações que permitam descobrir o mundo em que vive e apropriar-se dele. Como por exemplo, proporcionar interação entre as crianças que compartilharão suas vivências, seus valores e costumes, afetando de forma transformadora o seu eu e a escola.

Em diálogo com a obra de Wallon (2010), constatamos que esse autor concebe cada fase do desenvolvimento como um sistema de relações entre as capacidades da criança e do meio, que faz com que eles se especifiquem mutuamente. O autor nos diz:

[...] O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. Ele é feito de tudo o que favorece os procedimentos de que a criança dispõe para obter a satisfação de suas necessidades. Mas, por isso mesmo, é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento. (WALLON, 2010, p.29)

A partir dessa compreensão, mediante a faixa etária de cada criança, ela socializará com o mesmo ambiente em diversas formas, pois cada uma tem uma especificidade e um olhar único e subjetivo de se relacionar com meio ao qual está inserido.

Para Müller (2010) a infância é entendida como período da história de cada um na sociedade, sendo desde o nascimento até aproximadamente dez anos de idade. As crianças enfrentam grandes desafios políticos, econômicos e sociais.

Portanto, as crianças são sujeitos sociais e históricos. Elas são cidadãs, pessoas detentoras de direitos que produzem cultura e são nelas produzidas, com grande poder de imaginação, fantasia e criação. A partir deste pressuposto, podemos entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista.

É notório que, desde o nascimento, as influências afetivas que rodeiam a criança na sua convivência escolar com o educador e seus pares, exercem uma ação determinante na sua evolução mental, cognitiva e social.

Na concepção de Vigotski (2010, p. 95), o aprendizado que a criança tem na pré-escola e no Ensino Fundamental I não deve ter a sistematização como único fator; há também o aprendizado e a vivência escolar que produz algo novo no desenvolvimento da criança e o que explica essa constatação é o

conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>1</sup>. Por conseguinte, o desenvolvimento infantil precisa ser entendido numa perspectiva coletiva, ou seja, necessita da participação do outro nos processos de aprendizagem individual.

Ainda de acordo com Vigotski (2010):

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VIGOTSKI, 2010, p. 98)

Na relação professor, aluno e entre pares, devem ser permeadas propostas de construções coletivas de pequenos grupos ou duplas. Neste sentido, em termos educacionais vale-se garantir situações de aprendizagem para que a criança se direcione a área de desenvolvimento proximal. Para tanto, o educador precisa ser um dos mediadores no processo da construção do conhecimento.

É notório também, que o ambiente escolar dê estímulos para o aprendizado de suas diferentes áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática, e ciências humanas.

Em detrimento ao aprendizado das crianças, Vigotski (2010) acredita que:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que

---

<sup>1</sup> Segundo Vigotski (2010, p. 97) a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o desenvolvimento real (tarefas que as crianças executam sozinhas de forma independente) e o desenvolvimento potencial (tarefas em que as crianças precisam do auxílio de colegas ou outras pessoas com mais experiência).

são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 103)

Portanto, o educador precisa ter ciência que de acordo com Vigotski (2010) o desenvolvimento se dá de forma mais lenta seguido do processo de aprendizagem e, conseqüentemente resultando as zonas de desenvolvimento proximal. Ainda em sua obra “A formação Social da Mente”, Vigotski (2010, p. 103) diz que: “[...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem”.

Sendo assim, o professor deve fazer as mediações que estimulem os processos internos dos sujeitos ao longo do processo de ensino, pois é sabido que através do ensino o desenvolvimento avança com a aplicabilidade de disciplinas e conteúdos elaborados na interação social e cognitiva do ser humano e segundo seus níveis de desenvolvimento no intuito da construção de nossos conhecimento e avanço do desenvolvimento real para que as capacidades, funções, habilidades sejam suscitadas nos indivíduos.

Numa sociedade notoriamente desigual, constatamos que as crianças desempenham papéis diferentes nos diversos contextos. A ideia de infância moderna foi universalizada, a partir de critérios de idade e de dependência de adulto. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos. Segundo Müller (2010) é necessária uma forma mais adequada para representar a infância. A criança é um ser social que conquistou espaço na sociedade, principalmente no século XX.

Para valorizar a criança como um indivíduo social as políticas públicas, a instituição escolar e a sociedade precisam considerá-las como sujeitos criadores de cultura que brincam e são singulares. É preciso considerar os valores e princípios éticos que se pretende transmitir na ação educativa, pois a criança não está isolada nesta sociedade.

Segundo Vigotski (2010):

(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (VIGOTSKI, 2010, p.100, 101)

Para tanto, o trabalho pedagógico precisa ser planejado e acompanhado pelos adultos responsáveis como mediadores no processo de entender as crianças como crianças, e não apenas como estudantes. Para isso, no Ensino Fundamental, deve acontecer o diálogo institucional e pedagógico dentro da escola buscando alternativas curriculares claras para atender a singularidade infantil.

## **2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O CURRÍCULO**

Interessou-nos analisar as políticas que interferem na educação, principalmente, na educação de crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, recorreremos à legislação existente para a educação infantil.

A Constituição Federal Brasileira (1998) no capítulo dedicado à Educação criou condições para que a Lei Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional – LDB 9394/96, desse ao Estado e Municípios a possibilidade de construir-se como um sistema único da Educação Básica. Diz o artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998, art. 205, p. 56)

Com isso, a LDB 9394/96 veio assegurar o direito a criança a uma educação de qualidade. No artigo 29 diz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29, p. 31)

A mesma lei afirma, em seu artigo 32 (Brasil, 1996, p.31,32), que o Ensino Fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema público, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidade e formação de atitudes e valores;
- IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assente a vida social.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos as crianças passam ingressar no 1º ano da escola do Ensino Fundamental com seis anos de idade, conforme a aprovação da Lei nº 11.274/(BRASIL, 2006) que modifica o artigo 32 da Lei 9394/(BRASIL,1996): “O Ensino Fundamental obrigatório na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão[...].”

A Lei nº 11.114/05 (BRASIL, 2005) alterou a LDB no que se referia à idade para o ingresso obrigatório no Ensino Fundamental sem, no entanto, ampliar sua duração e a Lei nº 11.274/(BRASIL, 2006) que altera a redação dos artigos

29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Visando a melhoria da educação o Congresso Nacional decretou em 2011, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de educação (PNE). Conforme o PNE, a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental I tem duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos aborda a fundamentação legal e como passa a ser organizado. E organização do trabalho pedagógico, que instrui sobre a importância do trabalho coletivo e a formação do professor.

Para tanto, é fundante conhecer de forma ampla o conceito de currículo. Para Silva (1995, p. 150): O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. Portanto, discutiremos também as palavras da autora Carvalho (2008) ao pontuar que o currículo se divide em currículo concebido (formal) e vivido. O currículo formal no Brasil de maneira concreta está nos parâmetros curriculares nacionais<sup>2</sup> e em documentos que expressam projetos político-pedagógicos ou propostas curriculares em nível regional (planos/propostas estaduais ou municipais) e em nível local (escola).

Na esfera do vivido é que permanentemente se mostra ou não, a concretização do concebido.

De acordo com Carvalho (2008):

---

<sup>2</sup> O debate sobre as inúmeras implicações epistemológicas e políticas dos PCNs, por sua complexidade e abrangência, foge ao objetivo de nosso trabalho, pois nossa pesquisa está imbricada ao currículo formal em sua estrutura e o valor do vivido.

[...] o currículo formal e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno: o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla. Esse fenômeno, em qualquer dimensão, envolve a problemática da contribuição que a educação escolar e os educadores são chamados a dar na superação das dificuldades derivadas da presença de pessoas e grupos com diferenças de classe social, raça, gênero etc., marginalizados ou não, em sociedades complexas. Esse debate acerca da relação entre atendimento à diferença cultural e escola assume a perspectiva da educação multicultural ou intercultural. (CARVALHO, 2008, p. 97)

Por sabermos que vivemos numa sociedade multicultural, o currículo praticado deve envolver as relações entre poder, cultura e escolarização, mesmo não ocorrendo de maneira evidente, à troca de interações e/ou relações presentes no cotidiano. Devem ser trabalhadas as diferenças sociopolíticas e culturas de forma ampla no currículo escolar, promovendo e mediando o princípio organizador e articulador no ambiente escolar, envolvendo assim, um processo de produção que pode ser considerando sob vários pontos de vista. A partir de diferentes vinculações pedagógicas e sociopolíticas no âmbito do currículo concebido e praticado.

E, por fim, torna-se necessário provocar questionamentos e levantar indagações sobre o currículo, tendo como foco o atendimento às peculiaridades das crianças. Devemos considerar no Projeto Político Pedagógico, flexibilidades ao se avaliar os educandos e projetos que contribuam para formação crítica- reflexiva dos mesmos, preparando-os para serem cidadãos autores de sua própria história.

## 2.1. OS DESAFIOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Diante da educação brasileira que passou por transformações nos últimos 10 anos, destaca-se o ingresso das crianças no Ensino Fundamental de nove

anos, desafiando os educadores a estabelecer o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização. Mediante os resultados divulgados das avaliações em larga escala, como Prova Brasil, Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e com a divulgação pública desses resultados provocou nos gestores a mostrarem de modo mais direto as estratégias para melhorar a aprendizagem e a qualidade do ensino dos discentes.

E também, com a disponibilização de oferta de formação continuada pelo Ministério da Educação e suas secretarias de educação provocou a discriminação de diferentes perspectivas acerca da alfabetização.

Assim, o documento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tornou-se um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

Este se dedicou a refletir sobre algumas estratégias de gestão das redes e das escolas que podem contribuir para o incremento das aprendizagens das crianças, considerando e respeitando suas necessidades, desejos e particularidades ou singularidades.

Lembramos que as ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização.

Logo, o PNAIC vem contribuir para melhorar a situação da criança egressa da Educação Infantil no cotidiano do Ensino Fundamental. Traz uma proposta de sequência didática<sup>3</sup> fundamentada na teoria de Vigotski, que se preocupa em ouvir a criança valorizando a questão histórica social desse sujeito.

---

<sup>3</sup> De acordo com o Ministério da Educação Básica (BRASIL, MEC - 2006 p. 114): Sequência didática é um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo (a) professor (a), criando-se, assim uma modalidade de aprendizagem mais orgânica.

Além disso, utiliza-se de propostas lúdicas, prazerosas como: jogos, diversos gêneros textuais, trabalhando de forma interdisciplinar os conteúdos para que se torne significativa o ensino aprendizagem. O PNAIC também reforça os planejamentos das ações que possibilitem as aprendizagens que precisam ser atingidas pelas crianças em seu desenvolvimento nas áreas de conhecimento de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências humanas.

De acordo com o PNAIC, no mínimo, os alfabetizadores precisam atender aos seguintes critérios para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

- ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino, da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
- ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
- ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
- ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia. (BRASIL, 2012a, p.12)

Por conseguinte, considerando a complexidade da tarefa proposta nesse documento, recomenda-se organizar boas estratégias de gestão que contribuam para melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais de escolarização. Para tanto, deve-se constituir equipes de trabalho voltadas para o planejamento, monitoramento e realizações no âmbito do ciclo de alfabetização.

## 2.2. UM CURRÍCULO PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO

Ao falarmos em alfabetizar crianças no Brasil, podemos nos referir a práticas diversas. É costume associar a aprendizagem da leitura e escrita como uma disciplina, uma tarefa complexa que tira a criança da brincadeira a que ela tem direito, quando isso pode e deve ser feito de forma lúdica, com grande interesse e prazer. A criança de hoje tem toda a condição para isso, pois nasce

rodeada de escrita. Ela lida com os livros, com as letras, com a escrita do seu próprio nome, dentre outras coisas.

Posto isso, Beauchamp (2006) cita Morais e Albuquerque (2004) que dizem:

[...] as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004 apud BRASIL, 2006, p. 70)

Portanto, o ingresso, na escola, das crianças de seis anos significa a ampliação do direito dessa criança a uma escolarização mais extensa e a uma alfabetização ressignificada. Além de aprender a ler e escrever, a criança deve aprender a dominar as práticas sociais de leitura e de escrita. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, e preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano.

Segundo Silva (2005):

[...] uma primeira reflexão que precisa ser feita pelos profissionais das escolas e a de que, com o ingresso de crianças de seis anos, o projeto pedagógico das escolas precisa ser reelaborado, elegendo o problema da alfabetização inicial como um dos eixos centrais dessa proposta. Isso significa que as redes de ensino e as escolas precisam definir quais são as capacidades mínimas a serem atingidas em diferentes momentos das séries iniciais, tendo como ponto de partida desse trabalho as classes de alunos de seis anos. (SILVA, 2005, p.3)

Diante desta colocação, deve a Escola de Ensino Fundamental valorizar e respeitar as crianças de seis anos e essa postura será assumida quando no projeto pedagógico a alfabetização fizer sentido e significação para essa faixa etária.

O mesmo autor diz:

A organização do trabalho de leitura e escrita em classes de seis anos deve estar em sintonia com o que é próprio dessa

faixa etária, considerando a experiência previa das crianças com o mundo da escrita, em seus espaços familiares, sociais e escolares, e as particularidades do seu desenvolvimento. Nesse sentido, a elaboração pelo professor de uma proposta de alfabetização precisa privilegiar a criação de contextos significativos de ensino e aprendizagem que são decorrentes, por exemplo, do trabalho com temas de interesse do universo infantil e com modelos de atividades que privilegiam a ludicidade e que desafiam as crianças a lidar com diversidade de textos que elas conhecem e de outros que precisam conhecer, como, por exemplo, os textos literários, sem que se perca de vista os conteúdos que se pretende atingir. (SILVA, 2005, p. 11)

Portanto, quando a criança de seis anos ingressa no 1º ano de Ensino Fundamental o professor deve fazer o diagnóstico da turma para saber como proceder em suas práticas pedagógicas considerando o conhecimento prévio de cada sujeito e suas especificidades, trabalhando os conteúdos com mais significação para essa faixa etária.

O autor Silva (2005) também afirma:

[...] é importante que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. (SILVA, 2005, p. 9)

Portanto, elaborar uma proposta de alfabetização para as crianças que ingressam na escola desde os seis anos de idade significa, também, desconstruir certos mitos sobre a aprendizagem da escrita nessa faixa etária.

O mesmo autor ainda afirma:

[...] tornou-se necessário definir, objetivamente, o que deverá ser ensinado sobre a leitura e a escrita e de que forma organizar esse ensino em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Isso significa que é necessário rever práticas ainda contraditórias no campo da alfabetização e tentar superar a permanente nostalgia em relação a práticas do passado. É

necessário, portanto, alargar as concepções. (SILVA, 2005, p. 11)

Neste sentido, a instituição escolar deve repensar e reestruturar sua proposta curricular, permitindo métodos inovadores ao se alfabetizar uma criança, desvinculando-se de práticas arcaicas e ampliando suas metodologias pedagógicas.

Silva (2005) conclui:

É importante que as redes de ensino definam quais são as capacidades mínimas a serem atingidas pelos alunos em diferentes momentos das etapas de escolarização. Para isso, é fundamental que as escolas possuam instrumentos compartilhados para diagnosticar e avaliar os alunos e o trabalho que realizam. Além disso, também é importante que, coletivamente, as escolas desenvolvam mecanismos para reagrupar, mesmo que, provisoriamente, os alunos que não alcançaram os conhecimentos e habilidades em cada etapa do processo, utilizando novos procedimentos metodológicos e diferentes materiais didáticos. Isso quer dizer que não há um método único que contemple todas as necessidades de aprendizagem do aluno. Por isso, é importante conhecer as facetas linguísticas, psicológicas, sociolinguísticas, entre outras, do processo de alfabetização, debatendo-as e transformando-as em prática. (SILVA, 2005, p. 11)

Para que isso se concretize devemos acabar com o rompimento que existe entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que se exterioriza, muitas vezes, pelo abandono das atividades lúdicas. A ludicidade, sem dúvida, contribui para melhor promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que se deseja verem construídas pelas crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, o que se deve propor é um trabalho pedagógico estruturado para crianças, articulando os momentos de brincadeiras, de histórias e de trabalho com outras linguagens, juntamente com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Portanto, a escola juntamente com o educador precisa ouvir as vozes dessas crianças, para que se tornem sujeitos ativos, cheios de significado contribuindo para nortear as ações pedagógicas das Instituições escolares, que devem ter como objetivo um trabalho centrado no diálogo entre os pares permeando a construção do conhecimento emancipatório entre professor e aluno, ou seja, esse conhecimento só será construído quando o educador conhecer seu educando e isso, acontecerá mediante, a criança ter liberdade para falar. O discente só saberá o que, como e quando ensinar se conhecer o seu aprendiz.

Oliveira (2010, s/p.) também afirma que os professores são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano, contemplem as vozes das crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. A mesma autora ainda diz que a colocação dessa tarefa requer uma forma de organização dos ambientes de aprendizagem que, na perspectiva do sistema de ensino, é orientada pelo currículo.

Posto isso, o currículo centrado nas necessidades da criança é um elemento imprescindível na contribuição para o avanço do desenvolvimento infantil.

Sendo assim, Oliveira (2010) afirma que:

[...] todos os níveis da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem e rediscutindo suas concepções de currículo. Com isso, as críticas em relação ao modo como a concepção de currículo vinha sendo trabalhada nas escolas não ficam restritas aos educadores da Educação Infantil, mas são assumidas por vários setores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio, etapas que, inclusive, estão também revendo suas diretrizes curriculares. (OLIVEIRA, 2010, s/p.)

Esta afirmação da autora se faz notória com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Por meio dessa mudança no ensino, surgem Programas como o PNAIC, que vem com propostas de mudanças curriculares que valorizem o lúdico nas práticas pedagógicas dos educadores.

Ainda a mesma autora salienta que:

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolverem-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico. (OLIVEIRA, 2010, s/p.)

Entendemos que cabe ao educador rever suas práticas pedagógicas e possibilitar métodos diversos para que as crianças se apropriem das linguagens de forma prazerosa e lúdica, não se esquecendo de viver sua infância. Sabendo que eles são sujeitos de cultura, permitindo assim, que elas demonstrem suas singularidades.

Ainda conforme Oliveira (2010):

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação, tendo em vista o Projeto Político-pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira. (OLIVEIRA, 2010, s/p.)

É oportuno salientar que a participação coletiva, de todos os interessados e responsáveis pelo processo de construção do Projeto Político Pedagógico, que deve ter como ponto central a criança, contribuirá com uma resignificação da alfabetização dando um sentido mais satisfatório para a criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental de nove anos.

### **3. METODOLOGIA**

O referente trabalho realizou-se por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, através do estudo de caso etnográfico.

Sarmiento (2011) nos possibilitou o entendimento de que o estudo de caso pode ser definido como o exame de um fenômeno específico que serve como

recurso metodológico predominante, independente da perspectiva teórica. Este estudo serve para a educação como uma investigação empírica de natureza singular. Para tanto, o estudo de caso precisa ser interpretativo e crítico na pesquisa em relação com os fenômenos do objeto pesquisado.

Na educação o estudo de caso etnográfico é um modelo de pesquisa que estuda o espaço e os objetos do local, valorizando as dimensões simbólicas e culturais que lhes associam. Por conseguinte, deve-se “mergulhar”, descrevendo minúcias do espaço a ser estudado, mapeando o espaço geográfico, social, econômico e cultural.

Para que nosso tema de estudo **O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: considerações sobre infância** tornar-se uma investigação científica foi preciso estar sempre no interior de um diálogo entre os teóricos abordados e a coleta de dados. No decorrer dessa pesquisa buscamos embasamento teórico no paradigma interpretativo-crítico que se ocupa das dimensões intersubjetivas da ação. Esse embasamento, para tanto, possibilitou construções sociais que trouxeram subsídios para construção de perguntas e respostas para as implicações deste ensino de nove anos.

O pesquisador é o principal instrumento na coleta dos dados: os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. Por conseguinte, esse instrumento contribuiu para um diálogo que permitiu ouvir as crianças de seis anos sobre seu ingresso no Ensino Fundamental de nove anos. Dessa forma permeou uma interpretação crítica da ação escolar. Para Sarmiento (2011, p.147): “O estudo da ação em um contexto organizacional é sempre um estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores”.

Dessa forma, nossa atuação foi participativa na interação com a situação pesquisada, dando significado a tudo que foi relatado de modo estruturado e sistematizado na coleta de dados. Para tanto, inspiramo-nos nas ideias de Bardin (2006) sobre a análise de conteúdo. A referida autora nos sinaliza que é no conteúdo, nos argumentos, ações e narrativas dos sujeitos que vamos

dando significado e significando as vivências, percepções e sentimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por conta desse olhar, recorreremos a ideia de categorias, como um agrupamento de argumentos e elementos significativos e representativos de uma dada situação ou narrativa, para assim fazer nossas análises a partir dos objetivos pretendidos neste estudo.

Para que pudéssemos problematizar nossos dados, valem de uma abordagem de natureza qualitativa na pesquisa, tendo como foco a subjetividade dos indivíduos, ou seja, em seus comportamentos e atitudes e suas interpretações dos mesmos no contexto ao qual está inserido.

Por conseguinte, foi preciso examinar, observar, escutar e sentir o que nos rodeou na pesquisa.

Portanto, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso.

Assim, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem o ambiente da escola como fonte direta de coleta de dados e o contato dos pesquisadores com o espaço e a situação que estão sendo investigados. No caso, uma escola Municipal de Ensino Fundamental I, por ser nosso objetivo esta problemática - **considerando as crianças de seis anos, vindas da Educação Infantil, como se expressam e significam o Ensino Fundamental de nove anos.**

### 3.1. O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

Nesta pesquisa observamos como se deu o ingresso das crianças saídas da educação infantil ou que nunca frequentaram o espaço escolar, após a aprovação da Lei nº 11274/(BRASIL, 2006) que regulamenta o ingresso dessas crianças no 1º ano do Ensino Fundamental I.

Iniciamos a investigação na Escola de Ensino Fundamental (EMEF), localizada no bairro Planalto Serrano, no município de Serra/ES. O contato inicial foi por

meio de uma conversa com a diretora da escola, explanando as intenções dos estudos. Conversamos, também, com a professora regente da turma escolhida para pesquisa.

Fizemos a pesquisa em uma turma de 1º ano, no período de setembro a novembro de 2013, no turno vespertino. Tivemos contato direto com as crianças participantes da pesquisa. Na primeira parte da coleta de dados utilizamos a observação participante, com foco principal a organização do tempo, espaço e atividades realizadas nos diversos momentos do dia destinados aos discentes do 1º ano. Num segundo momento, fizemos uso de dispositivos como o desenho, a fala e a escrita da criança e suas atitudes comportamentais, psicológicas e cognitivas. Em seguida, recorreremos a entrevistas semiestruturadas com roteiro norteador para compreender a dinâmica da sala de aula e do trabalho pedagógico do professor.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental pesquisada oferece o Ensino Fundamental I e II, em dois turnos: matutino e vespertino. A maioria das crianças que frequentam a escola são do mesmo bairro e/ou bairros adjacentes. São 18 salas por turno com aproximadamente 25 alunos em cada uma. O espaço nas salas de aula é adequado para as crianças se movimentarem e para distribuir mesas e cadeiras de maneiras diferentes, como nos revelará as imagens a seguir. Também apresentaremos outros espaços que constituem a escola.



Figura 1 – A organização da sala é feita de acordo com cada objetivo traçado pela professora regente



Figura 2 – Sala de artes



Figura 3 – Refeitório



Figura 4 – Auditório



Figura 5 – Área externa e o morro onde as crianças brincam



Figura 6 – Quadra coberta que as crianças gostam para fazer educação física

### 3.2. OS DISPOSITIVOS ELEITOS

Os dispositivos utilizados em nossa pesquisa foram: desenhos, imagens, figuras e cartazes. Com objetivo de analisar a fala, o sentimento e os significados sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental para as crianças.

Dispositivo A: **Desenhos produzidos pelas crianças sobre Educação Infantil.**

Por meio deste dispositivo, solicitamos que as crianças desenhassem o que mais gostavam na Educação Infantil.



Figura 7 – Desenhos feitos pelas crianças do 1º ano que representam para elas a Educação Infantil

Segundo Oliveira (1997):

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (OLIVEIRA, 1997, p. 72)

Portanto, o desenho na pesquisa nos remete ao domínio do ato motor. O desenho é o registro do gesto, constituindo passagem do gesto à imagem. Essa característica é referente a representar graficamente, configuram o desenho como precursor da escrita. A percepção do objeto, no desenho corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada, e não material.

Dispositivo B: **Desenhos produzidos pelas crianças sobre o Ensino Fundamental.**

Por meio deste dispositivo, solicitamos que elas desenhassem o que mais gostavam no Ensino Fundamental.

De acordo com Oliveira (1997):

A percepção age, portanto, num sistema que envolve outras funções. Ao percebermos elementos do mundo real, fazemos inferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e em informações sobre a situação presente, interpretando os dados perceptuais à luz de outros conteúdos psicológicos. (OLIVEIRA, 1997, p. 74)

Quando a criança começa a perceber que a realidade da Educação Infantil se articula com o ensino Fundamental possuindo semelhanças, ou seja, está

relacionado ao percurso de desenvolvimento do indivíduo, ao seu conhecimento sobre o mundo e a sua vivência em situações específicas.



Figura 8 – Desenhos feitos pelas crianças do 1º ano que representam para elas o Ensino Fundamental

**Dispositivo C: Cartazes com imagens que representam, para as crianças, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.**

Nesta atividade, usamos imagens impressas que pudessem representar a escola de Educação Infantil e a do Ensino Fundamental. Colocamos as imagens no chão, espalhadas, e pedimos que um por vez escolhesse uma imagem. Solicitamos que fixassem a imagem escolhida no cartaz que para elas representam a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental.



Figura 9 – Cartazes que representam para as crianças a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Dispositivo D: **Cartaz com imagens que representam “A escola que as crianças desejam”.**

Por fim, propusemos neste dispositivo, a construção de um cartaz que representasse a “Escola que queremos para o primeiro ano”. Utilizamos imagens que simbolizavam parquinhos, brinquedos, livros, músicas, aulas de inglês, bolas, filmes, personagens de teatro, pinturas, desenho tintas, lápis de cor, aula de campo, horta e outros. Cada criança escolheu uma imagem, falou sobre ela e colou no cartaz da “Escola que queremos”. Ao final, as crianças enfeitaram o cartaz com flores e fizeram o telhado para a escola.

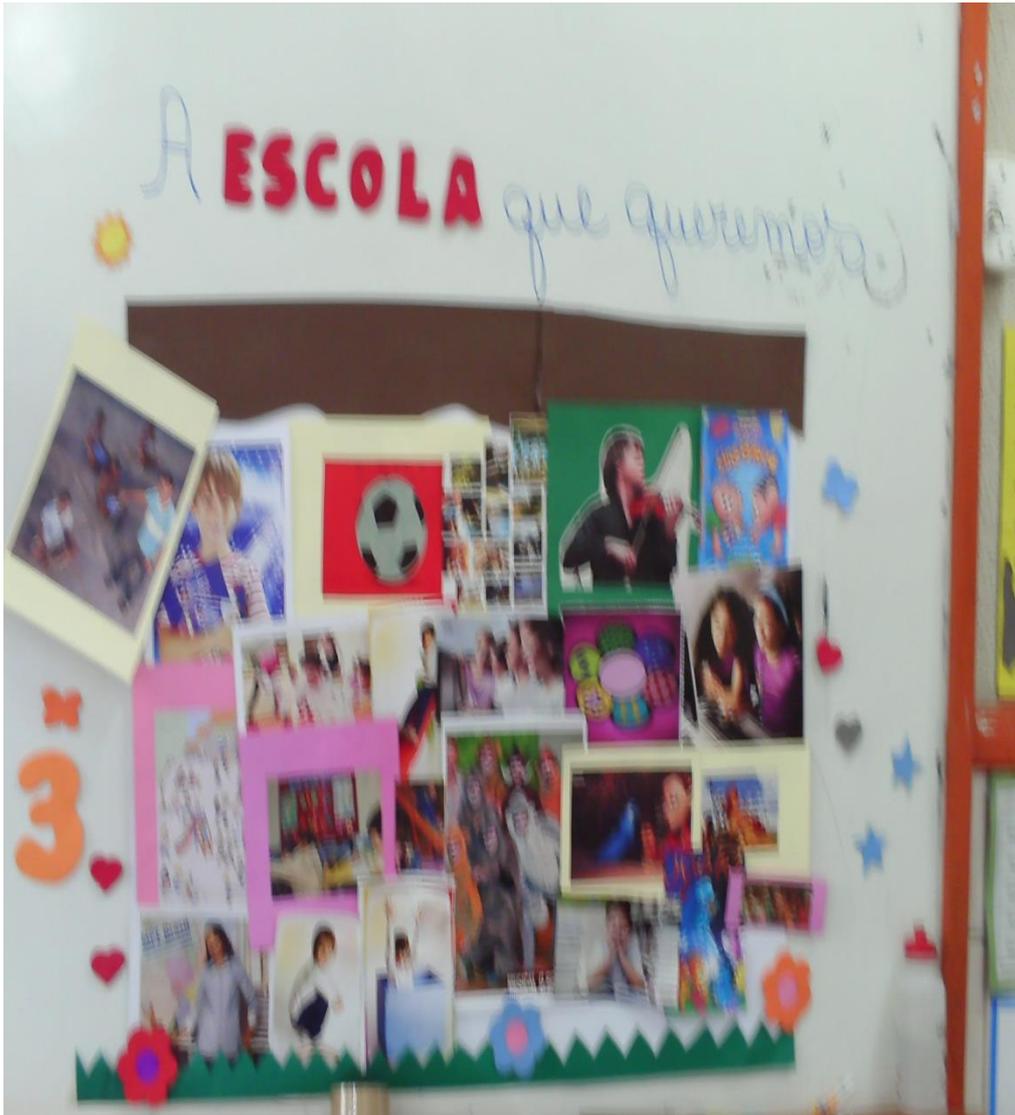


Figura 10 – Cartaz que representa a escola que as crianças do 1º ano querem

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Analisando os dados, tivemos como foco duas categorias centrais que envolvem olhar e percepções das crianças em relação à saída da escola de Educação Infantil e a entrada no Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas da professora no ensino de criança de seis anos. Mediante os dados produzidos no decorrer da pesquisa, analisamos as produções, a fala e as atitudes das crianças observadas em sala de aula.

Os sujeitos da pesquisa estavam matriculados em turma do 1º ano B. Buscamos junto à professora e escola, o número de alunos, quantas crianças têm seis ou sete anos, quantos frequentaram creche e quantos não frequentaram horário de permanência das crianças na sala de aula e na escola, tempo de recreio.

Número de alunos	25
Idade de seis anos	09
Idade de sete anos	16
Frequentaram Creche	24
Não frequentaram Creche	01
Horário em sala de aula	4h30min
Permanência na escola	13h – 17h20min
Horário de recreio	30mim

Quadro 1 – Características das crianças e da rotina do 1º ano B do Ensino Fundamental

No entanto, ainda predomina sala cheia e com crianças que já completaram 7 anos. A maioria já frequentava a creche, ou seja, chegam à escola com experiências escolares anteriores. Porém, quando ingressam no 1º ano não estão habituadas com horários rígidos, copiar do quadro ou mesmo escrever no caderno. Também com o espaço arquitetônico da sala de aula e da escola inapropriado para explorar seus conhecimentos prévios e o avanço de seu desenvolvimento. Além disso, ficam restritos na maior parte do tempo em sala de aula com atividades de sistematização das linguagens, evidenciando a linguagem oral, escrita e matemática, sabendo que as crianças nesse nível estão em processo de alfabetização.

Oliveira (1997) cita Luria (1967):

A segunda unidade de funcionamento cerebral é a unidade para recebimento, análise e armazenamento de informações. Essa unidade é responsável, inicialmente, pela recepção de informações sensoriais do mundo externo através dos órgãos dos sentidos. Trabalha com informações específicas, como por exemplo, na percepção visual, com pontos luminosos, linhas, manchas. A seguir essas informações são analisadas e integradas em sensações mais complexas, constituindo objetos completos (cadeiras, mesas, etc.). Depois são sintetizadas em percepções ainda mais complexas que envolvem, simultaneamente, informações das várias modalidades sensoriais (visão, audição, tato, etc.). Assim se dá a percepção de cenas, eventos, situações que se desenvolvem no tempo e no espaço. Todas essas informações, das mais simples às mais complexas, são armazenadas na memória e podem ser utilizadas em situações posteriores enfrentados pelos indivíduos. (LURIA, 1967 apud OLIVEIRA, 1997, p.87)

O processo de ensino aprendizagem se dá muito além de um espaço físico com cadeiras e mesas. O educador deve propiciar momentos significativos nessa trajetória. Destacando o conhecimento prévio, momentos de interação, ampliando o armazenamento de informações, pensando no desenvolvimento individual da criança.

#### 4.1. CATEGORIAS DE ANÁLISES DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA REGENTE

Diante da análise dos dados da pesquisa organizamos o estudo em duas categorias. Tendo como foco central a primeira categoria que envolve olhar e percepções das crianças em relação à saída da escola de Educação Infantil e a entrada no Ensino Fundamental. E a segunda categoria as práticas pedagógicas da professora regente da turma de 1º ano pesquisada.

Após organizarmos e sistematizarmos os dados produzidos junto com as crianças concordamos que era mais didático apresentá-los a partir das categorias que construímos para proceder nossas análises.

Na primeira categoria ao analisarmos as narrativas das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, observamos que elas percebem esta etapa de

ensino como algo bom, mas foi notória em sua fala, a falta de entusiasmo. Elas sempre relembravam seus momentos de brincadeiras, as atividades lúdicas e suas relações afetivas com os pares da Educação Infantil.

A seguir a fala de João (7 anos) confirma esta afirmativa:

A escola é legal, mas sinto falta da creche e do parquinho.

E Kátia (6 anos) também confirma:

Porque aqui a escola é muito legal, sinto falta da casinha e do balanço da creche.

Apesar de estarem chegando ao final do ano letivo do Ensino Fundamental, notamos que ao falarem do seu 1º ano as crianças sempre se reportavam as vivências da Educação Infantil.

Como diz Melissa:

Eu me senti muito estranha. É porque nunca estudei nesta escola. E na creche eu brincava (Melissa, 6 anos).

Fábio também diz:

Quando eu cheguei aqui na sala fiquei triste. Porque eu gostava da creche e da professora (Fábio, 7 anos).

A partir dessa compreensão, percebemos que ao falar sobre o ingresso das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental seus sentimentos em relação a este ensino foram de medos e angústias, falta de entusiasmo ao falarem sobre essa etapa de ensino, destacando o sentimento de busca do lúdico nas atividades, necessidade do brincar e do brinquedo.

A fala de Paula, Pedro e Samuel nos remete a estes sentimentos:

Fiquei com medo e nervosa porque estava acostumada com a creche. E fiquei um pouco com medo da escola (Paula, 6 anos).

Eu fiquei com frio na barriga e ansioso pra ver a nova escola (Pedro, 7 anos).

Fiquei triste porque eu gostava de brincar na creche (Samuel, 6 anos).

Observamos que as crianças quando questionadas sobre a escola de educação infantil, falam de uma escola interessante, lúdica, com brincadeiras. Demonstram afetividade pela escola e pelas experiências que tiveram lá.

A fala de Ismin (7 anos) confirma esse olhar ao dizer:

Lá na creche tinha o balanço, eu gostava muito de brincar lá e sinto saudade de uma amiga minha Isadora.

No dispositivo A, quando perguntamos o que as crianças sentiam mais falta na Educação Infantil, obtivemos as seguintes respostas de Fernanda e Maria:

Eu senti falta da professora (Fernanda, 7 anos).

Eu sinto falta de brincar, eu gostava mais daquele brinquedo que tinha a casinha, a gente subia e escorregava (Maria, 6 anos).

Vigotski (2010, p.107) comenta que o brinquedo deve estar atrelado ao prazer. E enquanto as teorias ignorarem o brinquedo como uma forma de preencher as necessidades da criança, nada mais será do que uma intelectualização obrigatória da atividade de brincar, ou seja, o brincar não deve ser um pretexto somente para o desenvolvimento de funções intelectuais.

E como nos lembra Rapoport (2009, p.43) sobre o mesmo autor quando diz que: “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa”.

Eu sinto falta dos meus amigos e dos doces que a gente fazia com a professora (Paulo, 7 anos).

E quando perguntamos o que elas mais gostavam, as respostas foram as seguintes:

Eu gostava de desenhar e das minhas professoras (Igor, 7 anos).

Quando Vigotski (2010 p.135) cita K. Buhler<sup>4</sup> falando sobre o desenvolvimento do simbolismo no desenho notamos e concordamos que as crianças não desenhavam o que veem, mas o que conhecem, manipulam. Quando elas remetem a sua memória lembranças através de desenhos, faz-se a maneira da linguagem verbal e não verbal como se fosse contando uma história com certo grau de abstração. Portanto, o desenho é uma linguagem gráfica.

A maneira de desenhar das crianças pesquisadas nos apresentou como atividade simbólica, e como tal, operou com signos culturais motivados, cheios de sentidos, relacionando-se com o desenvolvimento cultural da criança. Além disso, nos forneceu sinais dos significados que a criança atribuiu a determinados objetos, pessoas, às situações, experiências e conhecimentos oriundos dos conceitos construídos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para Arthur (7 Anos) isso implica em:

Não tinha dever de casa (Arthur).

Rapoport (2009, p.42) discute que a música deve ser incorporada aos poucos nas ações das crianças, essencialmente nos momentos de jogos e brincadeiras, complementando a gestualidade, a movimentação e a sonoridade. Ainda diz que a linguagem musical beneficia o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e o autoconhecimento, contribuindo também nos processos de socialização infantis.

---

<sup>4</sup> K. Buhler, Mental Development of the Child

Marina (6 anos) e Sarah (7 anos) nos falam disso:

Eu gostava da professora de Educação Física, professora de artes e do parquinho.

Eu gostava de cantar, estudar, fazer jogos, fazer contagem e só (Sarah).

O dispositivo B nos possibilitou entender que as crianças não relataram com tanta motivação ao falarem sobre as atividades em sala de aula no primeiro ano. Reafirmando que gostavam do professor de Educação Física e suas aulas. A aluna Melissa comentou que gosta muito das aulas de Artes porque faz muitos desenhos e pinturas. Posto isso, conseguimos entender com essas afirmações, a urgência em promover momentos e espaços lúdicos, materiais apropriados para crianças nessa idade e também o espaço arquitetônico adequado para essas crianças.

Quando perguntamos as crianças o que elas mais gostam no primeiro ano, responderam que:

Aqui na escola eu gosto do morro (Arthur, 7 anos).

Eu gosto da aula de Educação Física, jogo bola (Paulo, 7 anos).

Eu gosto da professora de Artes porque eu gosto de pintar (Melissa, 6 anos).

No dispositivo C, percebemos que as crianças demonstraram intenso entusiasmo ao lembrarem da Educação Infantil, falando com emoção sobre suas experiências, enquanto sobre o Ensino Fundamental suas expressões orais e faciais apontavam a expectativa de mudanças.

Uma demonstração disso pode ser observada no cartaz sobre a Educação Infantil, o qual ficou repleto de imagens. Já o cartaz do Ensino Fundamental se limitou a poucas imagens. E por meio das imagens fixadas no cartaz

percebemos novamente a urgência do lúdico e das brincadeiras na rotina dessas crianças.

No dispositivo D, as crianças escolheram as imagens para construção da escola que queriam. As principais demonstrações eram de esperança, expectativa, euforia e alegria ao falarmos desta escola. Algumas falaram:

Gostaria que pudesse desenhar no quadro e brinquedos na sala (Melissa, 6 anos).

Que lá em baixo tivesse um montão de brinquedo (Ana, 7 anos).

Eu queria que tivesse o escorregador (Paulo, 6 anos).

Depois da escola montada de acordo com o que eles queriam, enfatizamos que no cartaz feito, predominava a brincadeira e as atividades lúdicas. Para finalizar nosso estudo, no que diz respeito à prática da professora regente do 1º. Ano, é relevante pontuarmos sobre a professora, sua história e sua percepção sobre a participação na pesquisa.

A professora regente é efetiva na rede municipal da Serra/ES e trabalha a vinte e sete anos nesta função. Está na escola há sete anos e atua na sala do 1º ano desde a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nesta instituição em 2010. Observamos que ela está caminhando em um processo de adaptação de suas práticas pedagógicas, promovendo cantinhos de leitura, jogos, música e leitura deleite <sup>5</sup>.

A professora comenta sua percepção durante a apresentação do dispositivo D:

Nessa escola não vai haver atividades escritas? Vocês só vão brincar?

---

<sup>5</sup>De acordo com Michaelis (2000, p. 175) deleite é prazer. Portanto, a “Leitura Deleite” é ler sobre o simples prazer de ler. Incentivando a imaginação, curiosidade e criticidade.

E ainda comentou:

Crianças, agora vamos deixar os sonhos e voltar para a realidade.

E completou que:

Esse ensino de nove anos foi jogado para nós professores. E depois a gente que dê conta.

Observamos que a professora ainda se prende à ideia de que o trabalho pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental deva ser conteudista, na proposição de memorização e fixação de conteúdos, sobretudo em relação à alfabetização.

Mas apesar de a professora regente fazer esse comentário, ela nos diz também que por meio de sua participação no PNAIC como Professora alfabetizadora frequentando todos os encontros e realizando as atividades propostas como as sequências didáticas e também sua participação em cursos de formação tem revisto suas práticas pedagógicas em sala de aula. Até menciona alguns movimentos de participação coletiva em projetos e atividades da escola.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos a pesquisa tendo como questionamento: - **Como as crianças de seis anos, egressas da Educação Infantil, significam o Ensino Fundamental de nove anos?** Após a aprovação da Lei nº 11274/(BRASIL, 2006) que modifica o artigo 32 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, alterando a faixa etária de ingresso das crianças para o 1º ano com seis anos de idade.

Percebemos através da análise que as crianças já foram submetidas e tiveram que se adaptar a nova realidade do Ensino Fundamental I, contudo, sinalizam que desejam momentos lúdicos e prazerosos. Salientaram que deveria ter brinquedos e mais brincadeiras na escola.

Consideramos que as vozes das crianças da turma de 1º ano investigada dizem sobre a necessidade e a falta do brincar na instituição de ensino. É nele e por meio dele que as relações entre vínculos afetivos, interações, compartilhamentos acontecem.

Em relação ao dispositivo D, sobre a escola que queremos, suas falas destacaram as aulas em campo, a música, brincadeiras, brinquedos, parquinho, sempre com muita animação, criando expectativas sobre essa escola ideal para eles.

Outro dado que a pesquisa nos traz é sobre a proposta do documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa” (PNAIC). Esta nos sinaliza para uma abordagem pedagógica centrada numa prática pedagógica que aborde e valorize o lúdico, permitindo a liberdade de expressão, a imaginação, a criatividade, a criticidade e o desenvolvimento integral da criança.

Por meio do documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa” (PNAIC) é notório que as mudanças vêm acontecendo a curto e longo prazo nessa nova etapa de ensino, permeando na rotina em sala de aula da professora regente da turma do 1º ano, com propostas de sequências didáticas a serem trabalhadas de acordo com as necessidades apresentadas e a urgência também da presença do lúdico nas práticas e metodologias da educadora, contribuindo para as relações entre os pares.

É sabido que nessa nova proposta de ensino a função do 1º ano não deve ser apenas a alfabetização. Um dos eixos que norteia a ação educativa desse ensino é a continuidade do trabalho com as múltiplas linguagens, a socialização e o desenvolvimento da criatividade e autonomia.

Mediante nossas observações do espaço arquitetônico da escola analisada percebe-se que ela ainda não está preparada para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Preocupadas em contribuir para que as especificidades das crianças dessa faixa etária sejam compreendidas e atendidas, propomos que se organize uma brinquedoteca, parquinho, fazendo da escola um espaço infantil com experiências necessárias a essa idade.

Para tanto, é urgente que o corpo técnico-pedagógico promova uma articulação entre a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que propicie um diálogo entre esses níveis de ensino, permitindo um intercâmbio. Para isso, as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser valorizadas no Ensino Fundamental precisando ser objeto de investigação.

Concordamos com Oliveira (2010) quando ela aponta para a necessidade da documentação das observações e outros dados sobre a aprendizagem da criança na educação infantil para, posteriormente, ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental, garantindo uma atenção continuada ao processo de aprendizagem e seu desenvolvimento.

Enfatizamos que ouvir as vozes infantis no cotidiano escolar é permitir que a produção do conhecimento seja também organizada em torno dessas falas. As propostas pedagógicas não devem estar centradas somente nas concepções e hipóteses dos adultos.

Assim, a partir do caminho percorrido nesse trabalho de conclusão de curso enfatizamos que ainda há um longo trabalho a ser feito pelas Escolas de Ensino Fundamental, especificamente, o da escola pesquisada, para se adequar a nova lei.

O ingresso das crianças requer aprender as demandas destas instituições e seus modos de funcionamento, o que não é tarefa fácil e rápida. A adaptação é para todos.

Posto isso, Müller nos lembra o que Corsaro afirma:

Quando as crianças reconhecem que têm a capacidade de produzir seu próprio mundo partilhado sem depender diretamente dos adultos, transforma-se a própria natureza do processo de socialização. Nunca mais predomina o relacionamento assimétrico entre adultos e crianças. As crianças começam de modo rotineiro a socializar-se uma às outras e aportes e experiências do mundo adulto são interpretados em função das rotinas de uma cultura de pares de complexidade e autonomia crescentes. (CORSARO, 1992 apud Müller et al; 2009, p.131)

E, por fim, salientamos que a pesquisa respondeu a alguns questionamentos que fizemos durante o estudo sobre o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos. Nossos diálogos com os autores e sujeitos pesquisados nos proporcionou novas perspectivas de olhar e compreender o processo de ensino-aprendizagem da criança de 6 anos para além de práticas de repetição, fixação e memorização. As crianças nos falam de seus desejos de um tempo e espaço de brincadeiras, em ambientes mais interessantes e acolhedores, social, intelectual e emocionalmente, que por mediação do professor proporcionará a elas seu desenvolvimento integral.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Trad. Rego & Pinheiro, Lisboa: Edições 70. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: 2010.

BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1: unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: 2012b.

BEAUCHAMP, J.; S. D. P.; A. R. N.; **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. – Brasília: Ministério da Educação Básica, Estação gráfica, 2006.

CORSINO, P. **Prepare-se! Um novo aluno está chegando.** *Revista Nova Escola*, Setembro, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2013.

FERRAÇO, C. E. et al (Org). **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo.** – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. et al (Org). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** – Campinas: São Paulo: Papyrus, 1996.

MICHAELIS. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** – São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MÜLLER, F. **Infância em perspectiva: política, pesquisas e instituições.** – São Paulo: Cortez, 2010.

MÜLLER, F. et al (Org). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro.** – São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** – São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROPÕEM AS NOVAS DIRETRIZES NACIONAIS?** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 23 de novembro de 2013

RAPOPORT, A. et al (Org). **A criança de seis anos: no ensino fundamental.** – São Paulo: Mediação, 2009.

SARMENTO, M. **O estudo de caso etnográfico em educação.** In: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** ZAGO, N. et al (Org.) – 2. Ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 27 de novembro de 2013.

SILVA, C. R. **Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos: a política de inclusão de crianças de seis anos na escola e sua repercussão no ensino da leitura e da escrita.** In: **Alfabetização e Letramento na Infância.** – BRASIL. Ministério da Educação Básica. BOLETIM 09 JUNHO 2005 – MEC. TV ESCOLA- Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br>>. Acesso em: 27 de novembro de 2013.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** 7<sup>a</sup>. Ed.– São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## **ANEXOS**



Dispositivo A: **desenho produzido pela criança que representa para ela a Educação Infantil**



Dispositivo B: **desenho produzido pela criança que representa para ela o Ensino Fundamental**



Dispositivo C: Cartazes com imagens que representam a Educação infantil e o Ensino Fundamental para as crianças



Dispositivo D: **Cartaz com imagens que representam a escola que as crianças querem**