

# Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental

**Claines Kremer**

Pedagoga pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Bolsista CAPES.

**Carolina Gobbato**

Professora Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Leandro Forell**

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor permanente do PPGED/UERGS. Líder do GEPRACO/CNPQ Grupo de Estudos em Práticas Corporais.

## Resumo

Este artigo discute a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a partir dos significados das crianças. O percurso metodológico foi uma etnografia com 14 crianças em uma escola pública do município de Osório. O primeiro eixo de análise indicou que os rituais vividos na pré-escola têm para os professores significados didáticos enquanto as crianças os ressignificam pelo brincar. No segundo, as expectativas das crianças sobre a escrita relacionam-se com as tensões do novo formato escolar e a ausência da brincadeira, envolvendo estratégias delas para reverter isso. Considera-se que os significados compartilhados pelas crianças fornecem indicativos para uma transição que atenda as especificidades da infância.

**Palavras-chave:** Transição. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

## Abstract

*Meanings of the transition to the primary school: an ethnography with children*

This article discuss the transition from the Kindergarten school to the primary school by the children's meanings. The methodological process was an ethnography with 14 children in a public school from the city of Osório. The analysis showed that the rituals lived in pre-school has different meanings for the children to the adults and that, in the beginning of the first year, your expectations about the learning of the writing happens among tensions related to the new scholar style and the missing of the child games, resulting in the strategy development from the kids to reverse this. It is considered that the meanings shared by the children give important signs for a transition process that reach the childhood's specificities.

**Key- words:** Transition. Kindergarten school. Primary school.

*Significados de la transición a la escuela elemental: una etnografía con niños*

Este artículo discute la transición de la Educación Infantil a la Enseñanza Elemental, a partir de los significados de los niños. El recorrido metodológico fue una etnografía con 14 niños en una escuela pública del municipio de Osório. El primer eje de análisis indicó que los rituales vividos en la pre-escuela tienen para los profesores significados didácticos mientras los niños los resignifican por el juego. En el segundo, las expectativas de los niños sobre la escritura se relacionan con las tensiones del nuevo formato escolar y la ausencia del juego, involucrando estrategias de ellas para revertir eso. Se considera que los significados compartidos por los niños proporcionan indicios para una transición que atienda los aspectos específicos de la infancia.

**Palabras clave:** Transición. Educación Infantil. Enseñanza elemental.

## 1 Inquietações sobre a transição e os contornos da pesquisa

O universo acadêmico está repleto de investigações em que as crianças são objetos de estudo, no entanto, abordagens etnográficas com as crianças pequenas, em seus processos de escolarização, são pouco exploradas no campo acadêmico. Assim, ainda sabemos muito pouco a respeito do que elas pensam, dos seus significados sobre o que vivem, o que nos inspira a buscar compreender com as crianças – por meio de seus testemunhos, de suas brincadeiras, interações e falas – o que significa para elas a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF).

A crescente produção teórica acerca do assunto, em decorrência das implicações da ampliação do EF e da matrícula obrigatória na EI a partir dos 4 anos de idade, indica a relevância da problemática. Estudos sobre o tema analisam condições de estruturas físicas, práticas pedagógicas e propostas curriculares presentes nas escolas, as quais seriam inapropriadas ao acolhimento das crianças pequenas nesse processo de transição (NEVES, 2010; MARTINATI, ROCHA, 2015).

Portanto, são inúmeras as implicações envolvidas nessa transição da EI para o EF, ainda que decorridos 11 anos após a promulgação da lei que instituiu a ampliação do EF de nove anos (BRASIL, 2006). Porém, as problemáticas e as estratégias costumam ser definidas, especialmente, por nós, adultos, a partir de análises curriculares, índice de aprovação/reprovação e ideias universalizadas sobre as necessidades das crianças. Mas o que as crianças pensam sobre o processo de transição escolar que vivenciam? Além disso, como esses significados produzem o processo de transição na perspectiva das crianças?

A partir dessas provocações, configurou-se o objetivo central da pesquisa, que

buscou compreender os significados construídos e compartilhados pelas crianças sobre a sua transição da EI ao EF. Em decorrência disso, foram desencadeadas as seguintes questões norteadoras: Quais as (in)satisfações que as crianças expressam ao viver esse período? Que experiências constroem em meio às novidades e dificuldades encontradas no primeiro ano do EF?

Para investigar essas questões, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1999) em uma escola municipal de Ensino Fundamental na região litorânea do Rio Grande do Sul/RS. Buscamos, por meio dos pressupostos da pesquisa com crianças (CORSARO, 2009; QUINTEIRO, 2002), realizar uma etnografia (CORSARO, 2005; GEERTZ, 1989) com acompanhamento de um grupo de quatorze crianças<sup>1</sup> em seus dois últimos meses na EI (novembro e dezembro de 2015), e em seus dois primeiros meses no EF (março e abril de 2016). Neste período as questões sobre a transição estão mais presentes no cotidiano das crianças, o que permitiu uma maior geração de dados e a interpretação dos significados que elas atribuíam a esse fenômeno.

## **2 “Deixa que eu te ajudo!” - caminhos metodológicos da pesquisa com as crianças**

O percurso metodológico desta pesquisa incide sobre o crescente esforço de teóricos e pesquisadores em desenvolver uma abordagem de pesquisa *com* e não sobre crianças, especialmente a partir da compreensão da Sociologia da Infância, que considera as crianças como atores sociais. Para sustentar esse conceito de criança na pesquisa, faz-se necessário que seus pontos de vista sejam fundamentais para a realização de investigações acerca de seus contextos (GRAUE, WALSH, 2003; QUINTEIRO, 2009; CORSARO, 2009, 2005; SARMENTO, 2007).

Com isso, para construir esta investigação – que se delineou a partir dos olhares das crianças, a fim de compreender os significados que elas atribuem à sua transição da EI para o EF –, fez-se necessário um denso trabalho. Foi preciso considerar o contexto escolar das crianças, as suas jornadas nas turmas de pré-escola e primeiro ano, entendendo que se encontram num tempo e num espaço cultural situado historicamente, que se modifica e se transforma (GRAUE, WALSH, 2003), e, ainda, que é

---

1 Optamos por não revelar o nome verdadeiro das crianças, a fim de evitar quaisquer constrangimentos em relação às manifestações de suas opiniões e aos seus testemunhos.

dentro dele que os significados são construídos e compartilhados. Nessa direção, concordamos que: “Tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significados tantos as crianças como as suas ações” (GRAUE, WALSH, 2003, p. 25).

Dessa forma, procuramos “não isolar os x’s dos y’s para escrever uma função adequada” (GEERTZ, 1989, p. 16), mas sim realizar um processo investigativo, buscando uma análise cuidadosa de todo o contexto, das relações que se construíam na sala do grupo de crianças participantes da pesquisa e com sua presença nos demais espaços da escola. Elegemos uma escola de EF situada na região litorânea do Rio Grande do Sul que atendia também a turmas de pré-escola, devido à probabilidade de continuidade da criança na escola. Sublinhamos que algumas turmas de pré-escola desta instituição haviam realizado visitas à brinquedoteca de nossa universidade, o que facilitou o processo de negociação de entrada em campo. Em nosso primeiro contato, reunimo-nos com a supervisora e com a professora da turma e apresentamos o projeto de pesquisa. Com o aceite, destinaram-nos uma turma de 14 crianças da pré-escola: 8 meninos e 6 meninas com idades entre 5 e 6 anos.

Iniciamos o campo na semana seguinte com a preocupação de sermos aceitos e participarmos, mesmo que brevemente, das culturas infantis das crianças. Entendendo que elas não são meras reprodutoras de nossa cultura adulta e que produzem culturas infantis (CORSARO, 2009), e reconhecendo que há, sobretudo, diferenças óbvias entre o adulto e a criança (por exemplo, quanto a tamanho, posição social e linguagem), ficou evidenciado o caráter desafiador do nosso papel de pesquisadores e sua implicação na pesquisa como primeiro ponto de tensão que vivenciamos. Segundo Geertz,

A tensão entre o obstáculo dessa necessidade de penetrar num universo não familiar de ação simbólica e as exigências do avanço técnico na teoria da cultura, entre a necessidade de apreender e a necessidade de analisar, é, em consequência, tanto necessariamente grande como basicamente irremovível. (GEERTZ, 1989, p. 18)

As tensões se relacionavam, sobretudo, a nossos papéis de pesquisadores no campo. Inicialmente tivemos dificuldades para marcá-los, pois as crianças se referiam a nós como professores. Buscamos como estratégia alguns desdobramentos do Método Reativo proposto por Corsaro (2005), que consiste em esperar que as crianças se

aproximem do adulto pesquisador à medida que ele se insere nas áreas dominadas por elas. Gradualmente, a denominação que nos foi atribuída pelas crianças deixou de ter importância, ao passo que em nossas relações elas foram nos diferenciando dos demais adultos da instituição. Ao nos sentirmos aceitos, solicitamos às professoras e aos responsáveis das crianças o consentimento – por meio da assinatura do termo específico – e, às crianças, o assentimento, por meio de um desenho. Suas ajudas e anuências em participar da pesquisa foram acontecendo nas interações cotidianas: “*Eu ajudo, profe!*”, “*Eu ajudo!*”, “*Eu também!*”.

Ao compartilharmos suas culturas, tivemos a possibilidade de iniciar um diálogo com as crianças, buscando compreender as suas perspectivas e seus significados, anseios, desafios e desejos em sua transição para o EF. Para isso, as notas realizadas nas observações, as rodas de conversa, as gravações de áudio e as fotografias se mostraram imprescindíveis na produção e no registro dos dados. Com o conjunto desses instrumentos e dessas estratégias, redigimos um diário virtual construído no computador.

Os áudios das rodas de conversa, realizadas em diferentes momentos e espaços da escola, eram gravados com um celular e posteriormente transcritos para o diário. Mas, por se tratar de uma pesquisa com crianças pequenas, compreendemos que o “dito” não é sempre por palavras e que os meninos e meninas se expressam por diferentes linguagens. Assim, o celular foi disponibilizado às crianças para que fotografassem seus lugares preferidos, brincadeiras, brinquedos, colegas. (SAMAIN, 2004).

As notas de campo – entendidas por Bogdan e Biklen (1999) como relatos escritos pelo pesquisador sobre o que ele ouve, vê, vivencia e pensa no decorrer da pesquisa – eram registros de pequenos detalhes e acontecimentos descritos rapidamente. Rabiscávamos palavras-chave e documentávamos questionamentos apressados. Tais notas podem ser entendidas como uma representação simbólica do papel dos pesquisadores no grupo e, também, como um elo de aproximação com as crianças. A curiosidade das crianças sobre as escritas eram constantes, e as suas primeiras aproximações se concretizaram justamente a partir das notas, como pode ser identificado no seguinte trecho do diário de campo:

Sento-me ao fundo da sala e observo. Descrevo a arquitetura do ambiente e algumas falas soltas das crianças que julgo pertinentes para reflexão posterior. Uma menina se aproxima de mim.

**Leticia:** Tu já sabe escrever?

**Pesquisadora:** Sim, e você?

**Leticia:** A gente sabe aqui também, claro, né? Porque estamos na pré-escola e no ano que vem vamos para o primeiro ano. Sabe, estamos fazendo uma formatura e amanhã vão todos os meus colegas na minha casa. Quer ir junto?

**Pesquisadora:** Eu adoraria, mas tenho que estudar.

Chega mais uma menina com um desenho.

**Rafaela:** Olha prô, desenhei tu.

**Pesquisadora:** Que belo desenho. Posso desenhar com vocês?

Aproximo-me da mesa das meninas que estão curiosas com minha presença [...] e as meninas me enchem de perguntas:

“Tu vai ser nossa professora?”

“Como é teu nome?”

“O que tu tava escrevendo nesse caderno?”

Explico.

Retribuo perguntas: seus nomes, sobre a formatura, sobre a ida à casa da menina. As crianças me explicam que irão ensaiar a apresentação da formatura [...]. Pergunto o que é a formatura.

**Leticia:** É uma coisa que a gente tem que usar um chapéu e uma roupa diferente para a gente poder ir para o primeiro ano, senão a gente não vai e vamos ficar aqui pra sempre!

**Davi:** Eu quero ficar aqui pra sempre!

**Leticia:** Eu não, tu tá doida?! Pode escrever aí no teu caderno... eu não quero!  
(Diário de Campo, 19 de novembro de 2015)

Foi dessa maneira que as crianças foram nos deixando pistas ao longo do caminho e compartilhando conosco seus desejos, medos e mundos simbólicos. À medida que se intensificavam as idas à escola, a participação das crianças na pesquisa se expandia e, em pouco tempo, tornaram-se nossas parceiras, trilhando o percurso da investigação, contribuindo com ideias, sugestões e críticas relativas a seus interesses sobre o tema da pesquisa.

Ao nos distanciarmos da intensidade daquilo que ocorria na escola, as notas, as gravações e as fotografias eram uma base de lembranças para a escrita do diário virtual. O diário, como descreveu Winkin (1998, p. 138), “deve ser o lugar do corpo-a-corpo consigo mesmos, ante o mundo social estudado” e nele constavam as informações produzidas de forma descritiva e reflexiva, ou seja, além da descrição precisa de fatos e do anexo das fotografias, densamente transcrevíamos experiências pessoais, contextos, visões de mundo, discursos e comportamentos dos parceiros da pesquisa, fazendo interpretações iniciais e articulações teóricas.

Em muitos momentos, abandonávamos as notas de campo e as gravações e nos dedicávamos, exclusivamente, a aprender as suas brincadeiras, a conhecer e participar de seus mundos; mas havia instantes – sobretudo nas ‘atividades’ das crianças – em que permanecíamos observando e registrando os acontecimentos. Nessas ocasiões, os questionamentos eram sobre o que escrevíamos, ou acerca da pesquisa:

### **Exemplo 1**

**Yago:** Parece que tu escreveu muita coisa aí nesse caderno! Tu deixa eu ver?

**Pesquisadora:** É, escrevi bastante mesmo.

**Yago:** Tu não dormiu nem um pouquinho?

**Pesquisadora:** Dormi sim, não é tanta coisa assim. Pode olhar.

Ele folheia meu caderno (diário).

**Yago:** Posso fazer um desenho para ti se quiser. (Diário de Campo, 2 de dezembro de 2015)

### **Exemplo 2**

**Ariel:** Como vai a pesquisa?

Expliquei que estava na metade...

**Davi:** Eu posso te ajudar hoje? Eu podia te mostrar um lugar lá na pracinha que eu gosto e tirar fotos para ti. (Diário de Campo, 4 de dezembro de 2015)

O interesse das crianças pela pesquisa se tornava tão presente em seus relatos quanto a vontade de participar, indicando que a sua parceria no processo não fora apenas relevante para nós, mas também para elas. Dessa forma, consideramos que o aceite das crianças em fazer parte da pesquisa ocorria cotidianamente e, por isso, também, os cuidados éticos se davam nas interações que estabelecíamos com elas durante o processo da investigação.

Para a interpretação, emergiam dois eixos analíticos: as expectativas das crianças sobre sua transição e as tensões e estratégias que se configuraram nas primeiras semanas do primeiro ano. A seguir, apresentamos nossas interpretações dos significados compartilhados pelas crianças acerca de seu processo de transição da EI para o EF.

### 3 “Todo mundo tampado num pano bem comprido e roxo”: os rituais e as expectativas das crianças sobre a transição

Guiados pelo interesse em compreender o processo de transição das crianças em suas perspectivas, e diante do privilégio de estarmos presentes em suas vivências coletivas, foi possível perceber a intensidade com que elas vivem essa experiência e como são construídas, coletivamente, por elas, expectativas e teorias acerca desse processo.

Por parte dos adultos, a escola pesquisada e a professora da pré-escola empreenderam esforços para promover formas de articulação entre as duas etapas da educação. Durante a pesquisa, foram organizados momentos de preparação para o ingresso no EF e de aproximação com as rotinas das crianças do primeiro ano.

Iniciamos narrando a formatura da EI; nessa atividade, conseguimos descrever vários momentos aos quais as narrativas das crianças estão relacionadas: escolha de uma paraninfa; ensaios do juramento e do ato de fé; ensaio de uma música coreografada; confecção de chapéus para as crianças e de convites; aluguel de togas; realização de uma solenidade; coquetel para os familiares. Perguntadas sobre esses rituais, as crianças produziram a seguinte narrativa:

Perguntei a algumas crianças: o que é formatura?

**Yago:** É se formar para outra turma. Tipo, todos nós estamos crescendo e vamos para outra turma porque quase todo mundo tem seis anos. A gente tem que ter isso, senão a gente não vai pro segundo ano.

**Davi:** É uma coisa com a professora, mas eu não sei o que é.

**Leticia:** É uma coisa que a gente tem que usar um chapéu e uma roupa diferente para a gente poder ir para o primeiro ano, senão a gente não vai.

**Ariel:** Formatura é uma festa de mudança.

**Mariana:** Eu não sei o que é, mas acho que é que a gente passa para o outro ano.

**Pesquisadora:** E tem que ter?

**Mariana:** Sim. Senão tem a gente roda. (Diário de Campo, 4 de dezembro de 2015)

Nossos encontros diários com as professoras, antes de entrar na sala da pré-escola, foram importantes para acompanhar o processo de organização da formatura. Nesses momentos, elas confeccionaram chapéus, convites e compartilharam as

suas experiências acerca da formatura de crianças. Algumas das docentes contavam sobre turmas anteriores, outras narravam a formatura dos filhos, e discutiam sobre o significado da vestimenta, sempre com entusiasmo e emoção.

Ao tentar transformar o processo de transição em um fato mais palatável, a escola acaba por produzir rituais de iniciação no mundo da escola. A transformação da passagem de um nível escolar para outro acaba se constituindo como um evento especial e ritualístico. Segundo Periano,

Em todas as sociedades existem eventos que são considerados especiais. Na nossa, por exemplo, distinguimos uma formatura, um casamento, uma campanha eleitoral, a posse de um presidente da república, e até mesmo um jogo de final da copa do mundo. Quando assim vistos eles são potencialmente rituais (PEIRANO, 2003, p. 09).

Neste sentido, compreendemos rituais como algo que ultrapassa a dimensão religiosa, sendo elementos constituidores de lógicas culturais:

O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é convertido de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Esta sequência tem conteúdo e arranjo caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e abundância (repetição). A ação ritual em seus traços constitutivos pode ser vista como “performativa” em todo sentido (TAMBIAH, 1985 apud PEIRANO, 2003, p. 11).

Se, por um lado, a vivência das crianças nesses momentos rituais são potencialmente produtoras de significados a partir do seu compartilhamento, por outro, conseguimos identificar discrepâncias entre o objetivo pretendido pelas professoras e o significado construído pelas crianças. Distanciando-se da intenção dos adultos, as crianças parecem compreender o sentido de mudança e comemoração; mas, mais do que isso, consideram a formatura como uma condição, algo que tinham de fazer para avançar. Para ampliar o nosso entendimento sobre o significado do rito para as crianças, pedimos que comentassem alguns desenhos que tinham feito referentes a esse processo:

**Mariana:** Eu fiz minha mãe, minha vó e os outros grandes de lá (referindo-se à festa da formatura)

**Davi:** Todo mundo tampado num pano bem comprido e roxo. (desenho da cerimônia)

**Rafaela:** É a surpresa para os professores. Eu fiz da formatura esses chapéus, mas para mim eles são chapéu de cozinheiro, porque a formatura é uma festa e numa festa tem comida. (Diário de Campo, 15 de dezembro de 2015)

O sentido atribuído ao ritual de passagem, expresso nos comentários das crianças sobre seus desenhos, faz referência aos elementos e às práticas sociais considerados como importantes pelos adultos e de que, gradativamente, as crianças vão se apropriando, mas que, nesse momento, têm outros sentidos. Consideramos importante comemorar uma etapa das crianças que foi tão significativa para elas, cheia de aprendizagens, mas compreendemos que boa parte da discrepância se constitua pela invenção da tradição de formatura nesse nível; em outras palavras,

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM, 1984, p. 10).

Essa inculcação pretendida pelo adulto é reinventada pelas crianças no cotidiano e reforçada com seus pares, de modo que esses significados deixam de ser simplesmente uma representação individual, e passam a ser uma construção coletiva. Tal competência das crianças em narrar seu mundo é importante para a construção desses significados infantis:

Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. [...] Uma criança que possui e constrói futuros, não só porque as crianças são o futuro, mas também porque reinterpretam constantemente a realidade e lhe atribuem novos significados de forma contínua (RINALDI, 2012, p. 223).

Ainda quanto a essa discussão, parece-nos importante sustentar que essas formulações de visões de mundo (GEERTZ, 1989) se materializam a partir do fenômeno denominado como cultura de pares. O sociólogo Corsaro (2009), convicto de que as crianças reproduzem criativamente, e não apenas reproduzem as suas culturas por

meio daquilo que apreendem do mundo adulto, propõe o termo cultura de pares, ao verificar em seus estudos que:

[...] a produção da cultura de pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação. As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares. Defino cultura de pares com um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (CORSARO, 2009, p. 31).

Desse modo, a cultura de pares é uma construção que se dá no coletivo, em que as crianças, por meio de experiências situadas nos aspectos sociais e culturais do mundo adulto, negociam entre si, compartilham e produzem culturas. Um evento interessante para pensar a cultura de pares foi o processo de significação produzido por essas crianças, ainda na EI, sobre o brincar e o estudar. Ao recorrer aos dados, percebemos que esses dois elementos surgiram outras vezes nos discursos das crianças, como no episódio a seguir:

### **Episódio 1**

Conversávamos as crianças, a professora da pré-escola e eu sobre a pesquisa. As crianças, muito dinâmicas, me davam mais informações do que conseguia anotar sobre o que esperavam do primeiro ano.

**Yago:** Ah...é quase o tempo da brincadeira, só isso.

**Leticia:** É, mas agora a gente vai perder o tempo de brincadeira a mais.

**Leticia:** O prô sabia que no primeiro ano a gente vai aprender a ler e escrever?

**Yago:** E sabia que isso aí é tudo mentira!

**Leticia:** É verdade.

**Mariana:** Eu acho que no primeiro ano a gente vai começar a ler, escrever e usar um caderno.

**Davi:** Depois nós vamos te mostrar nossos nomes, nossos brinquedos.

**Professora:** Leticia, e qual a tua percepção sobre o primeiro ano?

**Leticia:** Eu acho que no primeiro ano a gente vai aprender um pouquinho a ler e escrever.

**Pesquisadora:** E, Leticia, porque tu achas que no primeiro ano não terão muitas brincadeiras?

**Leticia:** Porque no primeiro ano a gente vai mais escrever e aqui a gente estudava e brincava e a prô levava a gente um pouquinho na pracinha e a prô só chamava a gente para entrar quando era para lavar as mãos para almoçar.

**Professora:** E, Leticia, tu achas que brincar e ler e escrever não podem estar junto?

**Leticia:** Eu acho, porque aqui fica junto! (Diário de Campo, 25 de novembro de 2015)

As crianças, além de reivindicarem o tempo para brincadeira, apontam suas expectativas em relação ao brincar e à alfabetização. Também se nota que predominaram, em suas narrativas, a leitura e a escrita como uma projeção para o futuro. A última fala de Leticia anuncia que aprender a ler e escrever está presente em seu dia a dia, mas que, na pré-escola, a brincadeira *fica junto* com as práticas de leitura e escrita, o que possivelmente não ocorrerá no primeiro ano. Essa teoria de Leticia é reforçada adiante:

### Episódio 2

**Leticia:** Daí a gente diz: “mãe, a gente vai se atrasar para a escola”! Daí a mãe diz: “não, agora é de tarde, tem que esperar”. E daí vai ser difícil.

**Pesquisadora:** Porque vocês acham que vai ser difícil?

**Mariana:** Eu não acho que vai ser difícil, vai ser bem legal.

**Leticia:** Vai sim, porque a gente vai ter mais tempo para estudar do que brincar. Porque no pré a gente termina o trabalhinho e pode brincar, mas no primeiro ano é tanto trabalhinho que não dá para terminar!

**Pesquisadora:** Por que tu achas que terá mais trabalhinho?

**Leticia:** Porque a gente vai aprender a ler e escrever. (Diário de Campo, 1º de dezembro de 2015)

Neste trecho, mantém-se o conflito entre o tempo de brincar e estudar e emerge o *trabalhinho* como outro elemento significativo para a análise. Há, de maneira recorrente, uma ideia de atividade pedagógica lúdica como desencadeadora de aprendizagem prazerosa para as crianças. No entanto, os trabalhinhas surgem na narrativa das crianças como um ponto de tensão que, na visão êmica, tende ao afastamento das práticas relacionadas à infância, centralizadas em brincadeiras protagonizadas por elas, sem o interesse de produzir um produto pedagógico. Compreendemos que a infância

não se encerra com o fim da EI e que, ao entrar no primeiro ano, a criança não deixa de ser criança (BARBOSA, DELGADO, 2012); porém, de uma certa forma, os significados evidenciados por nossa investigação, ao fim de 2015, apontavam para esse risco.

#### 4 “A gente vai aprender coisas novas que todo mundo já sabe” - as novidades, as tensões e as estratégias no primeiro ano do EF

Já estão todos no primeiro ano – o mesmo grupo de crianças e o mesmo espaço a ser compartilhado, já que a turma permanece na mesma sala –, mas foram pensados e organizados novos cantos na sala para acolhê-las e há uma nova professora. Elas estão, em sua maioria, alegres em rever os colegas, de certa forma familiarizadas com o ambiente e ansiosas para dar continuidade às aprendizagens que iniciaram na EI. Há um novo mundo a descobrir, a apreender – *daquelas coisas que todo mundo já sabe*, como revela a frase de Yago, que abre esta seção.

Os significados construídos pelas crianças acerca do ingresso no EF serão discutidos neste eixo de análise. Para tanto, iniciamos apontando que:

Ingressar na escola de EF é uma transição, que está vinculada a uma marca, a um ritual; isto é, mostra um crescimento pessoal, um novo modo de participar da sociedade, de ter acesso a um novo tipo de conhecimento, de participar de uma estrutura educacional diferenciada. Ingressar na escola de EF significa, em nossa sociedade, apropriar-se de um importante sistema simbólico: a cultura letrada (BARBOSA, DELGADO, 2012, p. 139).

No primeiro dia de aula do primeiro ano do EF, as crianças manifestam o desejo de fazer parte de um novo sistema simbólico, de compartilhar práticas sociais que antes lhes eram apresentadas de outras formas. Mostravam para os colegas os seus novos materiais com entusiasmo. Aos poucos, começaram a ocupar os lugares nas mesas, dando espaço para que a professora iniciasse a aula, como pode ser analisado no trecho do diário de campo:

**Professora:** Este ano vai ser muito diferente.

**Yago:** Eu não vou fazer dever de casa!

**Leticia:** Eu vim pronta para estudar!

**Professora:** Quem quer aprender a ler e a escrever?

Eu já sei! (gritam alguns)

Eu! (gritam quase todos)

**Professora:** Quem vai querer escrever no quadro?

Eu! (gritam levantando a mão).

**Professora:** Quem vai querer aprender a escrever no caderno?

Eu! (algumas crianças começam a pegar cadernos e estojos).

**Leticia:** Lembro daquela brincadeira da prof da palavra no quadro: a força. A gente pode aprender a escrever que nem daquele jeito!

**Professora:** Vamos ter algumas regras, é preciso levantar a mão para falar.

(Diário de Campo, 23 de fevereiro de 2016).

O interesse das crianças de se apropriarem da cultura letrada, quando chegam à escola, é visto no episódio acima, pelo entusiasmo com que respondem às perguntas da professora e pelas atitudes espontâneas de pegar os objetos escolares e os mostrar para os colegas. A prontidão expressa na fala de Leticia (“eu vim pronta para estudar!”) revela o seu desejo de um processo de escolarização o qual ela vinha esperando – a partir das expectativas construídas, conforme pode ser analisado na seção anterior – e para o qual foi se *preparando*. Porém, não há como ocultar, na negativa de Yago (“eu não vou fazer dever de casa”), os seus anseios. Igualmente, as narrativas da professora indicam que o espaço de participação das crianças se apresenta de modo diferente e que, no EF, aprende-se de outras formas e com outros materiais, tais como caderno e quadro-negro.

Para as crianças, essas outras formas, talvez, tenham sido as principais tensões vivenciadas na transição durante o período da pesquisa. Nas primeiras semanas do primeiro ano, percebemos que a intensidade das propostas voltadas à aquisição da escrita resultou significativamente na diminuição da brincadeira na rotina. Na busca por alternativas, a professora do grupo utilizava a ludicidade infantil como ferramenta para ensinar o alfabeto:

A professora diz para as crianças que tem um segredo. Vira-se de costas, coloca um chapéu comprido e pega uma ‘varinha de condão’ dizendo que é uma fada. As crianças agitam-se, dizem que é mentira, alegram-se dando boas gargalhadas. A professora diz que não é mentira e que pode provar:

**Professora:** Eu transformo você em um menino quieto!

Fala apontando a varinha para Yago, que imediatamente entra na brincadeira, fecha a boca e simula estar fechando um zíper.

**Professora:** Agora vou fazer uma mágica e vocês vão saber tudo o que eu

perguntar, querem ver?

As crianças animadas respondem que sim.

**Professora:** Que letra é esta? (apontando para a letra A do alfabeto)

As crianças respondem juntas mostrando que já conhecem o sistema alfabético.

Continua perguntando letras. (Diário de Campo, 2 de março de 2016)

Da análise do episódio acima, por um lado, poderíamos indicar o esforço da professora para garantir uma tentativa de criar um “clima lúdico” no empreendimento de alfabetizar. Por outro lado, podemos considerar que a prática da professora difere do modo como as crianças estavam acostumadas a brincar – o qual consistia na brincadeira livre, no faz de conta –, porque se caracteriza como um uso do “brincar a serviço de” uma aprendizagem mais específica, como as letras (FORTUNA, 2000). Desse modo, há certa didatização do brincar, permitindo à professora uma condução sutil dos processos de aprendizagem das crianças e, também, distanciando a brincadeira das suas características de criação livre, da iniciativa das crianças e das culturas de pares.

Como sabemos, as crianças não são passivas; são atores sociais competentes que interpretam o mundo (CORSARO, 2005; SARMENTO, 2007). Isso significa que, mesmo com interesse em fazer parte ativamente do mundo letrado e participar das propostas da professora, elas são competentes para compreender o novo modo como a brincadeira está presente no primeiro ano do EF. Assim, notamos que as crianças sentiam falta de contextos de brincadeiras em que fossem protagonistas, para construir os seus próprios enredos. Isso fica evidente no seguinte exemplo:

**Pesquisadora:** Como está o primeiro ano?

**Leticia:** Tu quer saber da pracinha ou dos trabalhinhos?

**Pesquisadora:** Não sei. Sobre o que querem falar?

**Leticia:** Agora tem mais gente pequena, então a gente tem que dividir os horários e os dias da pracinha.

**Pesquisadora:** Podem me explicar melhor?

**Ariel:** A gente não pode ser olhudo, feioso. Assim, olhudo, sabe? Tem que dividir as coisas, né!?

**Leticia:** E dividir a pracinha porque não é só nossa, a pracinha é de todo mundo, é da escola, [...]

**Pesquisadora:** Tá, mas e como estão dividindo a pracinha?

**Davi:** Na pracinha tem o dia de ir.

**Pesquisadora:** E tem mais alguma coisa que mudou?

**Davi:** Ahh... tem sim! O recreio. 10 minutos e a gente tem que voltar!

**Leticia:** A gente queria como fosse o primeiro dia de aula.

**Davi:** Deixa eu falar Lê!

**Leticia:** É que no primeiro dia foi mais comprido [o recreio], daí a gente queria que fosse todos os dias, para a gente investigar mais esse caso, [referem-se a uma curiosidade sobre um canto no pátio em que há um buraco, o qual era foco de interesse das crianças na pré-escola] porque outro dia que você vem tem mais novidades ou mais mistérios, mas assim daí não tem.

**Sara:** A gente queria que fosse o recreio grande todos os dias.

**Leticia:** E agora a gente tem caderno. Quando eu chegar eu vou mostrar minha letrinha pra ti. (Diário de Campo, 3 de março de 2016).

Percebemos que, no questionamento inicial de Leticia – “*tu quer saber da pracinha ou dos trabalinhos?*” –, exibem-se os principais aspectos das experiências do grupo no primeiro ano e pressupõe-se o distanciamento entre o brincar e o estudar. Diferentemente da EI, no primeiro ano, as turmas precisam distribuir os dias e os horários para utilizar o espaço do pátio, o que implica um menor tempo de seu uso. Além disso, sobre o tempo para as brincadeiras, retomamos a fala de Leticia quando diz que “*o recreio no primeiro dia foi mais comprido, daí a gente queria que fosse todos os dias, para a gente investigar mais esse caso [...]*”. Na tentativa de interpretar essa e outras falas, é possível notar que as crianças relatam que, junto com a redução do recreio, diminuem-se, também, suas oportunidades de criar, de investigar e, inclusive, de participar da pesquisa.

Assim, presume-se que esse formato do EF, incluindo características como a distribuição do tempo e os métodos de processo de ensino, causam estranhamento às crianças. Quanto a esse aspecto, convém ressaltar que uma certa flexibilidade na rotina do primeiro ano ocorreu somente na primeira semana de aula. Ficou evidente que as crianças, quando chegaram no primeiro ano, não tinham mudado seus modos de aprender e de viver nos meses de recesso escolar, pois continuavam brincando e se expressando por meio de muitas linguagens – não apenas na língua escrita –; contudo, o funcionamento da escola havia mudado. As experiências que consideram as múltiplas linguagens das crianças poderiam e deveriam ser potencializadas também no EF, pois “[...] compõem a constituição subjetiva de um sujeito que a partir dessas experiências tem algo a dizer, a contar, a narrar” (BARBOSA, DELGADO, 2012, p. 132).

Em nossa interlocução com as crianças, propomos a realização de desenhos sobre o primeiro ano e que falassem sobre as suas produções, de modo que o olhar adulto não deixasse de compreendê-las a partir de seus conhecimentos próprios (GOBBI, 2009). Eis algumas descrições das crianças sobre suas produções:

**Davi:** Os cantinhos e o quadro. Eu gosto da pracinha e não gosto quando o recreio é bem curtinho.

**Leticia:** Eu fiz a hora do recreio. O que eu gosto é da pracinha. O que eu não gosto é desse monte de trabalhinho [...] eu até gosto, mas às vezes dói a mão.

**Miguel:** Aqui é eu andando no balanço e batalha de pokemon. Eu gosto dos jogos e dos instrumentos também, mas não “cabeu”. Eu não gosto da hora de todo mundo ficar copiando só para mostrar para a profe. (Diário de Campo, 3 de março de 2016).

Percebemos que o debate sobre brincar ressurge, ou seja, embora reconheçam que possuem espaços de brincadeira no primeiro ano, mesmo durante a aprendizagem “das letrinhas”, reclamam quanto ao curto período de brincar do recreio, ou seja, sentem falta de um brincar distanciado de uma dimensão produtiva de aprendizagem conteudista.

O comentário de Miguel sobre seu desenho indica outro aspecto importante, relativo ao porquê de fazerem algumas atividades. Barbosa e Delgado afirmam que “o ato da escrita é um ato criativo, singular, para além da reprodução do que já foi escrito pelos adultos” (2012, p. 124). Presumimos, pela narrativa do menino, que, nesse caso, ele a concebe de outra forma, concernente à finalidade com que lhe é proposta a escrita no EF. Aos olhos de Miguel, o objetivo dos trabalhos é atender às expectativas da professora, o que faz com que muitos colegas copiem um do outro, executando repetições que lhes fazem pouco sentido.

No entanto, em meio às tensões da transição, observamos que as crianças encontram estratégias para subverter as regras novas, conforme os seus interesses próprios.

Henrique mostra sua folhinha dizendo que terminou.

**Professora:** Porque tu terminou tão rápido?

**Lucas:** É para ele ir pro recreio, profe.

**Rafael:** Não é por causa do recreio! Posso guardar, profe? Outro dia faço bem devagarinho, eu prometo!

**Professora:** Tá! Tudo bem! Mas vocês sabem que não é para terminar rápido só para ir pro recreio, ainda faltam 15 minutos. (Diário de Campo, 2 de março de 2016)

Desse modo, os meninos revelam seus artifícios para alterar a rotina da aula. Na busca por compensar a redução do tempo de brincadeira livre, algumas crianças terminam as propostas da professora o mais rápido possível. Além disso, como podemos perceber pela entrada de Lucas no diálogo, essa ação não é individual, restrita a Rafael. O menino já conhecia a estratégia do colega, e tal fato indica que compartilham entre os pares os significados de suas ações. Essas situações passam a ser recorrentes no processo descritivo do campo.

## 5 Algumas considerações

Em nossas interpretações, a partir do confronto entre nossos dados empíricos e o referencial teórico, entendemos que rituais vividos na pré-escola têm para os professores significados didáticos enquanto as crianças os ressignificam pelo brincar. A apropriação da escrita, centro das expectativas das crianças para o início do primeiro ano, acontece em meio a tensões relacionadas ao novo formato escolar e à ausência da brincadeira, mas estes atores sociais não demonstram passividade diante das tensões que se apresentam. Pelo contrário, recorrem a estratégias, criando e compartilhando, entre os pares, modos de subverter as regras impostas pela configuração do primeiro ano, na tentativa de resgatar principalmente o seu direito à brincadeira.

Consideramos que, embora exista uma narrativa adulta sobre a escola e a transição, as expectativas e as tensões geradas pelo processo de didatização e a diminuição do tempo do brincar são elementos muito presentes nas inquietações das crianças, que trazem outro olhar para tais vivências. Pensamos que os indicativos dos significados que elas atribuem aos rituais de transição institucionais poderiam produzir uma outra transição, em que esses elementos pudessem ser revistos, a fim de atender às especificidades da infância. A ideia de que o EF, em uma certa medida, pode representar uma ruptura da infância precisa ser problematizada pela escola, no sentido de se repensar suas estratégias pedagógicas nesse processo de transição.

## Referências bibliográficas

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. et al. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Presidência da República *Lei Federal n.º 11.274, de 06 e fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GRAUE, M. E; WALSH, D. *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOBSBAWM, E. Introdução: A Invenção das Tradições. IN. HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. M. L. Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Perdizes, v. 19, p. 309-319, 2015.

NEVES, V. F. A. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso*. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Ho-

rizonte, 2010.

PEIRANO, M. *Rituais Ontem e Hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARRIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender*. Tradução de Vânia Cury. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SAMAIN, E. Balinese Character (re)visitado: Uma introdução à obra Visual de Gregory Bateson e Margaret Mead. In: ALVES, A. (Org.) *Os argonautas do Mangue*. São Paulo: Unicamp, 2004. P. 17-77.

WINKIN, Y. Descer ao campo. In: *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papyrus Editora, 1998. p. 129 – 145.

**Submetido em: 30/11/2017**

**Aceito em: 20/03/2018**