



**UnB**

**Instituto de Psicologia (IP-PED)**

**Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS)**

**DESENVOLVIMENTO DAS INTERPRETAÇÕES DE SI, DO OUTRO E DO  
MUNDO POR CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA  
O ENSINO FUNDAMENTAL**

**Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação**

**Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano e Cultura**

**Patrícia C. Campos-Ramos**

**Brasília, março de 2015**



**UnB**

**Instituto de Psicologia (IP-PED)**

**Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS)**

**DESENVOLVIMENTO DAS INTERPRETAÇÕES DE SI, DO OUTRO E DO  
MUNDO POR CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA  
O ENSINO FUNDAMENTAL**

**Patrícia C. Campos-Ramos**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

**Orientadora: Dra. Silviane B. Barbato**

**Brasília, março de 2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C199d Campos-Ramos, Patrícia C.  
DESENVOLVIMENTO DAS INTERPRETAÇÕES DE SI, DO OUTRO  
E DO MUNDO POR CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL / Patrícia C.  
Campos-Ramos; orientador Silviane Barbato. --  
Brasília, 2015.  
200 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de  
Brasília, 2015.

1. desenvolvimento . 2. self. 3. transição. 4.  
educação fundamental. 5. pesquisas com crianças. I.  
Barbato, Silviane, orient. II. Título.

**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Psicologia**

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Silviane B. Barbato

Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia (IP)

Programa de pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS)

---

Profa. Dra. Maria C. D. P. Lyra

Universidade Federal de Pernambuco (UFP)

Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia

---

Profa. Dra. Fernanda Müller

Universidade de Brasília (UnB)

Faculdade de Educação – Departamento de Métodos e Técnicas

---

Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia (IP)

Programa de pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS)

---

Profa. Dra. Gabriela Souza de Melo Mieto

Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Psicologia (IP)

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED)

---

Profa. Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz

(Suplente)

Universidade de Brasília (UnB)

Faculdade de Educação – Departamento de Teoria e Fundamentos

Esta pesquisa foi apoiada pelo CNPq, processo de bolsa de doutorado nº 142514/2011-0 e CAPES/PDSE, durante doutorado sanduíche, processo 7172-13-3, realizado de novembro/13 a março/14 junto ao Grupo de Pesquisa de Infância Contemporânea, sob coordenação do Prof. David Poveda, no Departamento Interfacultativo de Psicologia e Educação da Universidade Autônoma de Madrid (UAM).

Campos-Ramos, P. C. (2015). *Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília: Brasília, DF.

**Resumo.** Este estudo objetivou avançar na compreensão das dinâmicas de *self*, pela descrição e análise da construção de significados das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças de 5 a 7 anos, na transição da Educação Infantil (EI) para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), em situações individuais e coletivas, longitudinalmente. Complementamos o conjunto de informações analisando como adultos colaboradores relatam compreender a criança de 5-7 anos, a própria participação mediadora e a transição para o 1º ano do EF, além de possíveis convergências e divergências entre significados apresentados por crianças e adultos. Foram nossas suposições iniciais que: (a) o desenvolvimento do *self* estaria inter-relacionado com a introdução de novos artefatos pela cultura – como a política de entrada no EF de Nove Anos, no Brasil, podendo esta experiência de transição ser instigadora de processos de desenvolvimento; (b) as crianças tentariam corresponder às expectativas próprias, dos adultos e pares, da família e da escola, fazendo uso de instrumentos mediacionais, na construção das interpretações de si, do outro e do mundo. Partimos de pressupostos teóricos e metodológicos culturais, considerando a literatura sobre desenvolvimento do *self*, focalizando a transição, as especificidades das pesquisas com crianças e a legalização vigente na Educação Básica brasileira. Na literatura sobre o desenvolvimento do *self*, o “eu” foi historicamente associado ao sujeito e o “mim” ao objeto, passando este conceito pela atuação da criança e de outros na construção conjunta de significados sobre si mesmo, o outro e o mundo. Justificamos nosso interesse na participação responsiva das crianças, pois, ainda são mais observadas do que escutadas por adultos, consideradas objetos ou sujeitos passivos mais do que participantes ativos, posicionamento que conduz ao suporte empírico e ao conhecimento limitados a respeito do desenvolvimento do *self* na infância, em momentos de transição. Construimos as informações em escolas públicas de Brasília/DF, em três etapas: final da EI, início e meio do primeiro ano do EF. Houve consentimento para participação de seis crianças na primeira etapa, concluindo-se dois estudos de caso, e colaboração de familiares (pai e/ou mãe) e professoras da EI e do 1º ano. Os instrumentos foram: protocolos de observação; roteiros para sessões de grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças em transição da EI para o EF que, ao se expressarem, nos possibilitaram identificar: seu enfoque às *ações orientadas ao brincar e aprender e interpretações orientadas à família, escola, transição e pesquisa*, por diferentes estratégias: avaliação do próprio rendimento, reconhecimento da mediação de pessoas e instrumentos e expressão de sentimentos, permeando *diferenciações e atuações de identificação si mesmo/outro*, ao se posicionarem em diferentes *espaços* (casa, escolas e pesquisa) e *tempos* (passado, presente e futuro). Atividades ligadas ao brincar foram pouco destacadas pelos adultos colaboradores, que valorizaram aprender a ler, escrever e respeitar normas de conduta. As crianças expressaram aspectos de continuidade e mudança no processo, desde a transição de casa para a EI, como da EI para o EF, entre o informal e o formal, ainda que nos parecesse haver mais rupturas do que alinhamento entre esses contextos.

**Palavras-chave:** criança; desenvolvimento; *self*; transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental

Campos-Ramos, P. C. (2015). *Children's Interpretations of self, others and the world in the transition from kindergarten to Elementary School*. Doctoral Thesis, University of Brasília: Brasília, DF.

**Abstract.** This study aims to advance on understanding dynamics of the self, on description and analysis of the production of interpretations meanings of self, others and the world, by 5-7 years old children, during the transition from kindergarten to the first year of the nine years Elementary School, in individual and collective situations, in three stages. We complement the set of information analyzing how adult collaborators report understand the 5-7 years old child, his mediator participation and the transition to the 1st year of the Elementary School (ES), besides possible convergences and divergences between meanings given by children and adults. Our assumptions are that (a) the development of the self is interrelated with the introduction of new artifacts by cultures – as the entry policy at the age of 6, in Brazil's ES enabling transition experiences to prompt development processes; and (b) in those experiences, children try to match their own expectations to adults, peers, family and the school's ones by making use of mediational instruments in the production of interpretations about themselves, others and the world. We start at a theoretical and methodological cultural premise, considering the literature about the development of the self focusing on the transition phenomenon and children research's specificities, and the present legalization in the actual Brazilian Basic Education. In the literature about development of the self, the "I" was historically associated with the subject and the "me" with the object, this concept goes by the child and others performance when it comes to joint construction of meaning about self, other and the world. We justify our interest in their responsive participation, because children are more observed than heard by adults, considered objects or passive subjects rather than active participants, a position that leads to empirical support and limited knowledge on the development of the self in childhood, especially in the transition times. We built our information from public schools in Brasilia / DF, in a longitudinal design of three stages: the end of kindergarten, the beginning and the half of the ES's first year. There was consent for participation of six children at the first stage, with family collaboration (father and/or mother), kindergarten's teacher, including three 1st year's teachers in the second stage and concluding two case studies. The instruments were: observation protocols; scripts for focus group sessions and semi-structured interviews. The findings indicate the development of interpretations of self, others and the world in transition from kindergarten to ES, by the children. Whose manifestation allowed us to identify: the focus on the oriented actions and interpretations of play and learn, the evaluation of his own performance, people and mediation instruments and expression of feelings, by positioning themselves in different spaces – at home, in schools and research situations – and times, permeating differentiation and identification of performances of self/others. Activities related to play were not enhanced by adults collaborators, especially parents, who valued learning to read and write and respecting the rules of conduct. The children expressed aspects of continuity and change of the process, from home transition to kindergarten, as well as from kindergarten to ES, between informal and formal, even though it seems to have more breaks than alignment between these contexts.

**Keywords:** child; development; self; transition; kindergarten; Elementary School

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Bernardino Campos (*in memoriam*), que no início de minha formação acadêmica em Psicologia, em meio ao silêncio e sabedoria de um visionário, me disse: *Você deve ir nas escolas!* À minha mãe, Vera Campos, que gostaria de ter estudado mais, porém preferiu transferir a mim esta responsabilidade e hoje diz que eu *sou forte*. Aos meus irmãos mais novos: Fabiane e Denis – e, por consequência, Marco e Ellen, Beatriz e Dixie – que eu possa tanto ser uma boa irmã mais velha como chorar como criança pequena no sofá ou ombro, como se eles fossem meus pais, e que possamos brincar e aprender como se fôssemos todos crianças. Que outros tantos Campos como nós possam conhecer sua missão, se emocionar, ser humildes, exercer bem suas profissões, compreender, dizer e escutar novas coisas, fazer-se fortes em suas resoluções (como o operário de Vinícius e tantos do nosso Grande ABC Paulista).

Agradecimentos mais do que especiais ao meu pequeno-grande Emanuel, que muito me ensina a respeito das interpretações das crianças; ele, que no Mestrado era um bebê e dizia *mamãe*, no início deste curso vivenciava sua primeira transição escolar, para o primeiro ano do Ensino Fundamental e, atualmente começa a se preparar para a próxima, o sexto ano; já está um mocinho e sempre dizendo *minha mamãe*, e Marcelo Ramos, meu companheiro de tantos anos, que, quando caí doente, soube esperar e ensinar a esperar, mais de uma vez, que todo meu sentimento voltasse ao corpo (parafrazeando o grande Chico); que eu possa encontrá-los onde sempre estiveram e, novamente, seguir, como encantada, ao lado deles; a ele também muitos agradecimentos por partilhar cuidados da casa e do filho, e o suporte em informática, inglês e outros tantos aspectos do conhecimento. Esses agradecimentos são estendidos à D. Cida e Sr. Orgel Ramos, Zu, Ruth, Davi e Dani, Diego e Roberta, família mais do que podia!

A todos os amigos-irmãos, em São Paulo, representados por: Rafael, Beatriz e



Guilherme; Clara, Marcelo e Júlia; Marcelo, Gabriela e Theo; em Brasília, pelas famílias Sibi: Maria Luiza, Nilmar e Samuel; Daniella, Joel e Estela; Paola, Sérgio, Helena e Henrique; Adriana, Lino, Pedro e Caio; Anamaria, Melchior, Bruno e Miguel; Marina, Laura e Isadora. Aos cuidados profissionais de: Carmem L. S. Miranda (psicanalista); Orlando J. Martins (neurologista); Cinira B. Moris (terapeuta holística); D. Maria e equipe (espiritualista).

Aos meus professores, pelas continuidades e mudanças proporcionadas à minha trajetória escolar; algumas suaves, outras cheias de rupturas. Aos bons amigos e professores da UnB, desde o Mestrado com as tão queridas amigas do LabFam, especialmente, Sylvia, Simone e Daniela, até o final do doutorado no Ágora, neste momento representados por membros da banca examinadora; Ana Paula Carlucci, pelas dicas doces e certeiras de quem passou antes pela mesma situação; Júlia Escalda, Júlio César e André Barreto, que também passaram, nesses dias, pela aflição de defenderem sua autoria; Gabriela Mieto, com quem quero parecer quando for grande; e Fabrícia Borges, pela convivência juntas nos meses madrileños, afinal, *companheira é companheira...*; David Poveda, Marta Morgade, Alberto Rosa e Cíntia Rodríguez, professores que tão bem me acolheram na UAM; e, principalmente, com toda a minha verdadeira admiração, Silviane Barbato, famosa por suas risadas, que na UnB me descobriu, acolheu e orientou desde que me disse: *Quando você vem pra cá? até o: Agora vá... você tem voz autoral* (cobranças firmes e necessárias, café com chocolate e muitos risos: *que situação!!!*).

À Universidade Metodista de São Paulo, onde iniciei e estive, nesse período, estudando como visitante na biblioteca, no centro de convivência ou nas mesas do refeitório do Colégio. Às crianças pequenas, grandes e internalizadas nos adultos com quem aprendi a ouvir na clínica. Aos participantes e colaboradores deste estudo, especialmente E<sup>r</sup> e P<sup>o</sup>, suas famílias e professoras, pelas interpretações de si, do outro (incluindo a mim mesma) e do mundo (como esta pesquisa), permitindo-me brincar e aprender.

Uma leitura na igreja com a família, a história do filme de uma operária com depressão, a denominação “operária intelectual”, tudo na mesma semana de finalizarmos esta obra... Resolvi “ouvir” o que o poeta tinha a dizer, e tinha tudo a ver:

***O Operário Em Construção (Vinicius de Moraes)***

*E o diabo, levando-o a um alto monte, mostrou-lhe num momento de tempo todos os reinos do mundo. E disse-lhe o diabo:*

*– Dar-te-ei todo este poder e a sua glória, porque a mim me foi entregue e dou-o a quem quero; portanto, se tu me adorares, tudo será teu.*

***E Jesus, respondendo, disse-lhe:***

*– Vai-te, Satanás; porque está escrito: **adorarás o Senhor teu Deus e só a Ele servirás.***  
Lucas (5, 5-8)

*[...] Mas tudo desconhecia  
De sua grande missão:  
Que o operário faz a coisa  
E a coisa faz o operário.*

*E um fato novo se viu  
Que a todos admirava:  
O que o operário dizia  
Outro operário escutava.*

*[...] De forma que, certo dia  
À mesa, ao cortar o pão  
O operário foi tomado  
De uma súbita emoção*

*[...] E aprendeu a notar coisas  
A que não dava atenção:  
[...] E o operário fez-se forte  
Na sua resolução.*

*[...] Ele, um humilde operário  
Um operário que sabia  
Exercer a profissão.  
Ah, homens de pensamento  
Não sabereis nunca o quanto  
Aquele humilde operário  
Soube naquele momento!*

*[...] E um grande silêncio fez-se  
Dentro do seu coração  
Um silêncio de martírios  
Um silêncio de prisão.  
Um silêncio povoado  
De pedidos de perdão  
Um silêncio apavorado  
Com o medo em solidão.  
Um silêncio de torturas  
E gritos de maldição  
Um silêncio de fraturas  
A se arrastarem no chão.*

*[...] Foi dentro da compreensão  
Desse instante solitário  
Que, tal sua construção  
Cresceu também o operário.  
Cresceu em alto e profundo  
Em largo e no coração  
E como tudo que cresce  
Ele não cresceu em vão  
Pois além do que sabia  
– Exercer a profissão –  
O operário adquiriu  
Uma nova dimensão:  
A dimensão da poesia.*

*[...] Uma esperança sincera  
Cresceu no seu coração  
E dentro da tarde mansa  
Agigantou-se a razão  
De um homem pobre e esquecido  
Razão porém que fizera  
Em operário construído  
O operário em construção.*

## SUMÁRIO

Apresentação .....	13
Objetivos e Justificativa .....	15
Revisão da literatura .....	18
Desenvolvimento do <i>Self</i> nas Crianças .....	18
A Educação Básica no Brasil e o Fenômeno da Transição Escolar .....	30
Participação Ativa das Crianças na Família, na Escola e em Pesquisas .....	37
Método.....	56
Estudo Exploratório.....	56
Síntese da Participação das Crianças da EI e do EF no Estudo Exploratório.....	57
Síntese do Relato da Professora do Estudo Exploratório.....	59
Considerações a Respeito do Estudo Exploratório .....	59
Estudo Empírico .....	60
Contextos: A Escola de EI e a Escola do EF.....	61
Participantes.....	62
Instrumentos, Materiais e Equipamentos .....	63
Procedimentos para Construção das Informações Empíricas.....	68
Procedimentos de Análise.....	73
Resultados do Estudo Empírico.....	77
1ª Etapa.....	79
Interpretações de Si, do Outro e do Mundo pelas Crianças.....	79
<i>Estudo de caso 1, E<sup>r</sup></i> .....	86
<i>Estudo de Caso 2: P<sup>o</sup></i> .....	91
2ª Etapa.....	99
Interpretações de Si, do Outro e do Mundo pelas Crianças.....	99
<i>Estudo de caso 1, E<sup>r</sup></i> .....	106
<i>Estudo de caso 2, P<sup>o</sup></i> .....	113
Compreensão da Criança; da Transição e da Própria Mediação, pelos Adultos.....	117
Síntese das entrevistas com as professoras do primeiro ano. ....	117
Situações Coletivas: Grupo Focal .....	120
Situações Individuais: Entrevistas .....	126
Estudo de caso 1, E <sup>r</sup> .....	127
Estudo de caso 2, P <sup>o</sup> .....	138
Discussão .....	146
Ações e Interpretações de Si, do Outro e do Mundo pelas Crianças .....	148
Compreensão pelos Adultos Colaboradores: .....	160
Convergências e Divergências entre as Interpretações das Crianças e dos Adultos.....	164
Considerações Finais .....	167
Referências .....	173
APÊNDICES .....	187

### Lista de Figuras

Figura 1. Ações e interpretações das crianças na transição EI-EF. ....	78
Figura 2. Coelho pintado a tinta .....	80
Figura 3. Inventário dos objetos colocados nas caixas na 1ª sessão de Grupo Focal.....	84
Figura 4. Desenho de si mesmo na escola de EI, por E <sup>r</sup> .....	86
Figura 5. Desenho de si mesmo na escola de EF, por E <sup>r</sup> .....	89
Figura 6. Desenho de si mesmo na escola de EI, por P <sup>o</sup> .....	91
Figura 7. Desenho de si mesmo na escola de EF, por P <sup>o</sup> .....	93
Figura 8. Inventário dos objetos colocados nas caixas na 2ª sessão de Grupo Focal.....	103
Figura 9. Desenho de si mesmo na escola de EI, por E <sup>r</sup> .....	106
Figura 10. Desenho de si mesmo na escola de EF, por E <sup>r</sup> .....	110
Figura 11. Desenho de si mesmo na escola de EI, por P <sup>o</sup> .....	113
Figura 12. Desenho de si mesmo na escola de EF, por P <sup>o</sup> .....	115
Figura 13. Inventário dos objetos colocados nas caixas na 3ª sessão de Grupo Focal.....	121
Figura 14. Desenho de si mesmo na escola de EI, por E <sup>r</sup> .....	127
Figura 15. Desenho de si mesmo na escola de EF, por E <sup>r</sup> .....	130
Figura 16. Desenho de si mesmo na escola no futuro, por E <sup>r</sup> .....	133
Figura 17. Desenho de si mesmo na escola de EI, por P <sup>o</sup> .....	138
Figura 18. Desenho de si mesmo na escola de EF, por P <sup>o</sup> .....	140
Figura 19. Desenho de si mesmo na escola no futuro, por P <sup>o</sup> .....	142

### Lista de Tabelas

Tabela 1. Participantes, Colaboradores, Etapas e Instrumentos .....	61
Tabela 2. Dados de Identificação dos Participantes, nas Diferentes Etapas.....	63
Tabela 3. Tempo de Gravações de Áudio e Vídeo nas Três Etapas.....	72
Tabela 4. Definições das categorias .....	78
Tabela 5. Categorias das Atividades Coletivas na Primeira Etapa do Estudo Empírico.....	82
Tabela 6. Episódios e Categorias da 1ª Etapa do EE – Entrevistas com E <sup>r</sup> , Desenho EI .....	87
Tabela 7. Episódios e Categorias da 1ª Etapa do EE - Entrevistas com E <sup>r</sup> , Desenho EF .....	90
Tabela 8. Episódios e Categorias da 1ª Etapa do EE – Entrevistas com P <sup>o</sup> , Desenho EI .....	92
Tabela 9. Episódios e Categorias da 1ª Etapa do EE – Entrevista com P <sup>o</sup> , Desenho EF ....	94
Tabela 10. Episódios e Categorias da 2ª Etapa do EE.....	105
Tabela 11. Episódios e Categorias da 2ª Etapa do EE – Entrevistas com E <sup>r</sup> , Desenho EI.....	107
Tabela 12. Episódios e Categorias da 2ª Etapa do EE – Entrevistas com E <sup>r</sup> , Desenho EF.....	111
Tabela 13. Episódios e Categorias da 2ª Etapa do EE – Entrevistas com P <sup>o</sup> , Desenho EI .....	114
Tabela 14. Episódios e Categorias da 2ª Etapa do EE – Entrevistas com P <sup>o</sup> , Desenho EF....	116
Tabela 15. Episódios e Categorias da 3ª Etapa do EE.....	124
Tabela 16. Episódios e Categorias da 3ª Etapa do EE – Entrevistas com E <sup>r</sup> , Desenho EI.....	128
Tabela 17. Episódios e Categorias da 3ª Etapa do EE – Entrevistas com E <sup>r</sup> , Desenho EF.....	131
Tabela 18. Episódios e Categorias da 3ª Etapa do EE – Entrevistas com E <sup>r</sup> , Desenho EFut..	134
Tabela 19. Episódios e Categorias da 3ª Etapa do EE – Entrevistas com P <sup>o</sup> , Desenho EI .....	139
Tabela 20. Episódios e Categorias da 3ª Etapa do EE – Entrevistas com P <sup>o</sup> , Desenho EF ....	141
Tabela 21. Episódios e Categorias da 3ª Etapa do EE – Entrevistas com P <sup>o</sup> , Desenho EFut..	143

## APRESENTAÇÃO

A construção do conhecimento com crianças de 6 anos vem sendo estudada, entre outros temas, a partir de desdobramentos de um projeto desenvolvido com auxílio do CNPq (2006-2009), cuja proposta original era investigar processos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita no início da integração destas crianças no Ensino Fundamental de Nove Anos, no Brasil (Barbato, 2008). Resultados parciais indicaram o uso de falas egocêntricas e aspectos lúdicos mobilizados nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, em espaços coletivos de salas de alfabetização. Tais propostas estão sendo aprofundadas em estudos sobre a mediação de conhecimentos específicos; a introdução de novas políticas e conteúdos, além de crenças e valores da família e dos professores, reconhecendo-se a ocorrência da aprendizagem em diferentes contextos situacionais, definidos por elementos sociocomunicativos concretizados nas interações. Nesse contexto, têm sido descritos e analisados processos dialógicos de aprendizagem e construção do conhecimento, considerando-se sua importância para o desenvolvimento do *self*.

Este trabalho se insere, especialmente em nossas preocupações com o último item, acrescentando a participação ativa das crianças na pesquisa e contando com a colaboração de adultos cuidadores e educadores, da família e da escola. Temos como fenômeno central a investigação das dinâmicas de desenvolvimento de *self*, a partir das interpretações de si, do outro e do mundo, por crianças de 5/7 anos, durante a transição da Educação Infantil (EI) para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) de Nove Anos.

Períodos de transição social – como a mudança na política educacional que aumenta o Ensino Fundamental brasileiro para nove anos – expressam-se pela utilização de rica variedade de símbolos pelos envolvidos, de maneiras diversas, sendo os significados construídos e atualizados em dinâmicas específicas aos seus processos de contextualização (Barbato, Mieto, & Rosa, 2014).

A partir de nossas investigações e experiência profissional, e considerando essa mudança uma especificidade do contexto situacional de desenvolvimento e momento cultural, são nossas suposições, que: (a) o desenvolvimento do *self* se inter-relaciona com a introdução de novos artefatos pela cultura – como a política de entrada, aos 6 anos, no EF de Nove Anos no Brasil – experiência de transição que pode ser instigadora de processos de desenvolvimento e desencadeadora de novas significações de *self* (Barbato & Caixeta, 2014) na criança, abrangendo suas interpretações de si, do outro e do mundo; (b) nessas experiências, as crianças tentam corresponder às expectativas próprias, dos adultos e pares, da família e da escola, fazendo uso de instrumentos mediacionais.

Partindo do pressuposto de que ouvir a criança é importante para a compreensão dos significados construídos a respeito de si mesma, do outro e do mundo, durante a experiência de transição da EI para o primeiro ano do EF, e entendendo que esta compreensão seja acessível à Psicologia por meio de sua participação ativa nas pesquisas, apresentamos alguns questionamentos:

1. Quanto às crianças de 5 a 7 anos, participantes da pesquisa, que aspectos da dinâmica de construção (entendimento e produção) de significados a respeito de si mesmo, do outro e do mundo podemos identificar, em espaços individuais e coletivos proporcionados durante este estudo, no decorrer dos diferentes momentos dessa experiência de transição?
2. Em relação aos adultos colaboradores (familiares e educadores), como compreendem a criança de 5/6 anos, nesta etapa da educação formal? Como descrevem a própria participação mediadora nessa experiência e as especificidades desse período de transição?
3. Há convergências e/ou divergências entre os significados e sentidos da transição, apresentados pelas crianças e pelos adultos durante essa etapa do desenvolvimento?

## OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Buscamos, como objetivo principal deste estudo, avançar na compreensão das dinâmicas de *self*, a partir da descrição e análise da construção de significados das interpretações de si, do outro e do mundo, por crianças de 5 a 7 anos, mediante sua participação ativa em situações individuais e coletivas de pesquisa, durante a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), em três diferentes momentos: final da EI, início e meio do primeiro ano do EF.

Entre os objetivos complementares ao conjunto de informações, buscamos identificar: (a) como os adultos colaboradores – familiares e educadores – compreendem a criança de 5-7 anos, o momento de transição para o 1º ano do EF e a própria participação mediadora nesse processo; (b) possíveis convergências e divergências entre os significados apresentados pelas crianças e pelos adultos, a respeito de ser criança aos 5-7 anos e da transição da EI para o EF.

A importância atribuída à participação da criança destaca a relevância de seu posicionamento ativo na sociedade e nas pesquisas (Campos-Ramos & Barbato, 2014; Carvalho & Müller, 2010; Corsaro, 2011). A participação complementar de familiares e educadores, por sua vez, elucida aspectos das interações da escola e da família, para a compreensão das mediações ocorridas no desenvolvimento e como contextos precursores da agencialidade da criança (Espanol, 2004; Levya, Reese, & Wiser, 2011; Rodríguez, 2009). Valores, expectativas e interpretações dos participantes, quando compreendidos, podem se transformar em conhecimentos científicos sobre desenvolvimento do *self* nesse período do curso de vida (Reese, Yan, Jack, & Hayne, 2010), auxiliar na construção do conhecimento (Lee & Smagorinsky, 2000), na teorização (Barbato, 2008) e, ainda, em mudanças nas práticas (Campos, 2011; Wells, 2003).

Além disso, complementariedades metodológicas podem ser alcançadas em teorizações que expliquem a experiência humana contemporânea, em estudos com enfoque êmico, nos quais a descrição é oriunda de um sistema cultural específico (Barbato et al., 2014). A necessidade desse tipo de estudo é acentuada perante a constatação de modificações significativas na sociedade contemporânea, como: mudanças nas dinâmicas das famílias (Campos-Ramos, 2008); a transição família-escola, cada vez mais cedo (Lee & Smagorinsky, 2000); recentemente, no Brasil, o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental (Barbato, 2008; Campos, 2011; Kramer, Nunes, & Corsino, 2011; Motta, 2011) e mudanças epistemológicas nas pesquisas em Psicologia (Bruner, 1997).

As transições são foco de estudos da Psicologia do Desenvolvimento, relacionadas a processos de continuidades e mudanças individuais e coletivas (Cole & Cole, 2003; Corsaro & Molinari, 2005; Senna, 2011; Valsiner, 2000). Em momentos de transição, as pessoas constroem e reconstróem significados de maneiras particulares, em contextos dinâmicos específicos (Rosa & Blanco, 2007) como a escola e a família, destacando-se a entrada da criança no primeiro ano do EF como um momento novo para os envolvidos, sejam eles alunos, familiares ou educadores.

Tendo em vista os avanços científicos e a legislação vigente, propostas de formação são conduzidas aos educadores, em busca de prepará-los para não agirem, apenas, baseados em suas próprias crenças (Ball, 2000). Na documentação oficial da Educação Básica brasileira, por exemplo, a escola é orientada a agir em parceria com as famílias de seus alunos. A respeito dessa possibilidade, pesquisadores (Jones, Ritchie, Jerald, & Hayslip, 2011) salientam que, para um engajamento familiar eficaz em apoio à aprendizagem escolar, é necessário um conjunto de práticas, atitudes, crenças e interações diárias. Estudantes, famílias, escolas e outros grupos da comunidade são incentivados ao trabalho conjunto, de maneira sistemática, sustentada e integrada, fazendo-se necessário



melhor compreender os posicionamentos da criança, da escola, da família e, possivelmente, as interações desses contextos.

Por ser recente, a integração de crianças de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, no Brasil, ainda precisa ser melhor compreendida. Entender como as crianças interpretam e negociam essa transição é necessário a psicólogos, educadores e teóricos, por sua relevância na busca pela compreensão de aspectos históricos, culturais, contextuais e individuais do desenvolvimento da criança de 5 a 7 anos – para alguns teóricos do desenvolvimento, o ponto de mudança para a segunda infância (Cole & Cole, 2003) ou média infância (Cicchetti & Beeghly, 1990) – especialmente a respeito das dinâmicas envolvidas nas transições escolares.

Pelo exposto, consideramos importante para a realização deste estudo: (a) destacar o protagonismo da criança; (b) contar com mais de uma fonte de informações, ou seja, a colaboração de adultos, integrantes de dois diferentes e complementares contextos, mediadores do desenvolvimento da criança, a família e a escola; e (c) explorar continuidades e mudanças, longitudinalmente, com a criança finalizando a Educação Infantil (aos 5/6 anos), no seu ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental e no início do segundo semestre do mesmo ano escolar (6/7 anos), quando parece já ter decorrido um período considerável para a consolidação da sua adaptação (Campos, 2011), integrando essas informações à teorização sobre o desenvolvimento do *self* na infância.

## REVISÃO DA LITERATURA

Entre os importantes temas estudados pela Psicologia do Desenvolvimento, destacamos em nossa revisão da literatura, na primeira seção, estudos sobre o desenvolvimento do *self* na infância e a importância das narrativas para este desenvolvimento. Na segunda seção, sintetizamos as condições atuais da educação básica no Brasil, especialmente no momento da transição da Educação Infantil (EI) para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) de Nove Anos, quando as crianças têm entre 5 e 7 anos de idade, sendo a seção concluída com a questão das transições no curso de vida e o levantamento de estudos a respeito dessa transição escolar. Em seguida, na terceira e última seção deste capítulo, abordamos estudos que incluem a participação ativa das crianças nas pesquisas, considerando os cuidados necessários para sua realização, que fundamentam nossas escolhas para a construção do método de pesquisa.

### Desenvolvimento do *Self* nas Crianças

Dinâmicas do *self* (Harter & Bukouski, 2012), que compreendem as interpretações de si mesmo, do outro e do mundo, durante o processo de desenvolvimento da criança, são evidenciadas nas relações estabelecidas com adultos e pares, na família e na escola, durante a construção dos significados de suas experiências (Corsaro, 2011; Tudge et al., 2000). Pesquisas em Psicologia na área do Desenvolvimento Humano destacam a importância das mediações e negociações ocorridas nessas relações com a criança, para o conhecimento de si, do outro e do mundo (Bruner, 1997), que são compreendidas no conceito de *self* desenvolvido na literatura, a respeito do qual trataremos a seguir.

Adotaremos o termo *self*, compreendendo-o como mais abrangente teoricamente, incluindo as interpretações de si, do outro e do mundo, apesar de também utilizarmos a tradução, comum em português, “si mesmo”. Além disso, lembramos que na Psicologia e

em outras áreas científicas, o significado objetivo de uma palavra ultrapassa os planos linguísticos destacados pela gramática (Bechara, 2009), que são: o geral, o particular (onde se encontram os significados de uma língua) e o individual (onde se localiza o conteúdo), ligando-se a aspectos do uso coletivo do discurso, na construção de sentidos.

O conceito de *self* é um importante requisito para a compreensão do desenvolvimento humano e seu funcionamento psicológico (Lyra, 2006). Importantes progressos em relação ao seu entendimento têm sido alcançados, a partir de diferentes atributos e correntes de pensamento, que consideram seus princípios ontológicos ou psicológicos (Sheibe, 1995). Estudos iniciais sobre o *self* enfatizavam a dualidade e não a complementariedade sujeito (*I/eu*) e objeto (*Me/mim*), tendo sido conceituado por James, no final do século XIX, ao considerar o “Eu” como sujeito e o fluxo da consciência (Berk, 2006; Kashima, Gurumurthy, Ouschan, Chong, & Mattingley, 2007). Mead (1913/2015) expandiu o conceito, considerando-o um fenômeno social, construído nas interações (Adler & McAdams, 2007), ligando sua ontogênese ao desenvolvimento da linguagem, na criança.

Processos semelhantes foram diferentemente nomeados em diversas abordagens teóricas, como o de formação de identidade e senso de si, estudado por psicanalistas, com conceitos de separação/individuação, destacando-se o uso, por Winnicott (1960), dos termos *true* e *false self*; por teóricos do apego, como Bowlby, entre as décadas de 1940 e 1950; e das relações objetais, como Kohut (1988); por Wallon em meados da década de 1970, pela alternância afetivo-cognitiva no *estágio do personalismo* (3-6 anos) da psicogênese da pessoa, e a observação, neste estágio, do uso apropriado do “eu” e do “mim”, constatando-se uma dialética – oposição e identificação – para o desenvolvimento da personalidade (Galvão, 1995; Pulino, 2008; Wallon, 1975; Zaneti, 2014); tendo sido elaborado, também, por psicólogos cognitivistas e estudiosos do desenvolvimento moral (Cicchetti & Beeghly, 1990).

O processo de emergência do *self* também é entendido sob o enfoque teórico dialógico, como assim constituído desde o início do curso de vida, no sistema de relações sociais, pela participação nas trocas dialógicas da história cultural humana; pelo caráter relacional, histórico, interdependente e criativo do diálogo; e pela diferenciação do *self* a partir deste diálogo. Destaca-se a existência de um lugar único, no tempo e no espaço, possível de ser ocupado por uma única pessoa no transcorrer da sua autobiografia, do qual só haveria uma possibilidade de existência, a necessidade de responder ao mundo circundante e social – a responsividade – característica da espécie humana (Lyra, 2006).

Os processos de *self* são conceituados como mais dinâmicos na literatura psicológica contemporânea (Kashima et al., 2007). Entre o final da década de 1970 e início de 1980 surge o conceito de *self* contador de histórias (ou narrativo), com importância atribuída às narrativas, por influência da teoria literária e das novas teorias de cognição narrativa (Polkinghorne, 1988).

Privilegiando interpretações narrativas de si denominadas de identidade narrativa, Rosa e Blanco (2007) lembram, ainda, que elas não são permanentes ou definitivas, transformando-se de acordo com as mudanças de cenário, como um movimento das posições-Eu. Pensando dialogicamente, a narrativa de identidade deve-se, para os autores, à coerência de si, nos atos do Mim como interlocutor privilegiado para o Eu, com expressão do valor de si mesmo em relação aos outros (*self* narrativo).

Avanços atuais na construção desse conceito são identificados em pesquisas em direção ao conceito de *self* cultural (Nelson, 1993) ou apontando a emergência de um *self* corporal, em relação ao desenvolvimento inicial da percepção multimodal e da ação autoproduzida, destacando-se as ações como bases da percepção de si mesmo na infância, a localização no espaço e no tempo (Rochat & Striano, 2000).

A criança se apropria de elementos culturais circundantes, pelo corpo (Silva, Costa, & Abreu, 2015). Desde muito cedo, o ser humano explora e constrói conhecimentos sobre objetos no ambiente e conhecimento implícito sobre si mesmo, tornando-se expectador e ator, diferenciando-se e situando-se como agente, por processos ativos de percepção e exploração intermodais. Assim, a diferenciação eu-outro ocorre combinando diferentes sistemas perceptuais e de atuação intermodais, notando-se um conhecimento implícito de si mesmo como agente comunicativo e de mudanças físicas e sociais no mundo. Essa especificação intermodal do *self* na infância é complexa, por não se mostrar redutível a simples determinantes temporais e espaciais, sendo inseparável das ações orientadas a objetivos funcionais intermodais, por transformações sociais que servem grandemente de andaime, envolvendo diferentes sistemas perceptuais (Rochat & Striano, 2000).

Uma lacuna no desenvolvimento teórico sobre o *self* é identificada por Gergen e Gergen (1983), para quem as pesquisas tradicionais, apesar de contribuírem com importantes descobertas, descrevem o *self* individual como uma entidade estabilizada. Esses autores consideram, em seus estudos, a inserção cultural, a capacidade de gerar direcionalidade entre eventos e de avaliá-los, bem como a construção ativa da história pessoal de cada um, expressas em narrativas individuais e interações. Para eles, as narrativas podem variar entre maior ou menor estabilidade (quando a pessoa não muda sua posição avaliativa), progressividade ou regressividade (indicando movimento de progressão ou regressão na posição avaliativa, ao longo do tempo), variações estas com função social, mais ou menos favorecidas por necessidades sociais.

Apesar dos termos *self* e identidade (*identity*) serem, muitas vezes, utilizados como sinônimos (Sheibe, 1995), Rosa e Blanco (2007) partem do segundo para o primeiro, propondo uma reconceitualização contextual e considerando diferentes possibilidades do aparecimento de “atuações de identificação” (expressão cunhada por Kant e adotada pelos

autores). Para eles, a identidade se estende e desenvolve através de atuações específicas, permitindo que o sujeito seja, simultaneamente, agente, ator e autor, e que se reconheça em mudança, mas, também, como permanente no tempo.

A identidade – atividade de um agente que também é objeto – resulta, segundo Rosa e Blanco (2007), de atuações (de ações motoras simples a argumentos narrativos ou declarativos sofisticados) assimilada a experiências prévias e formada por objetos e situações reconhecidas e combinadas em ações. Essas, por sua vez, são consideradas como primeiros instrumentos de mediação semiótica para a identificação de regularidades e diferenças, para compreensão e atribuição de sentido ao mundo e influências sobre os outros. Assim, o termo *self*, para Rosa e Blanco, diz respeito a: (a) o Eu, sujeito da experiência imediata, não aparente na consciência, próximo ao transcendental e (b) o Mim, experiência das ações do eu, consciência de si que emerge nas ações sociais e é capaz de mudar o Eu, por uma espécie de alteridade para a ação-Eu. Assim, os autores concluem que a construção de significados e sentidos ocorre no encontro concreto eu-outro.

Nas suas interações, os seres humanos interpretam e atribuem significados às condições humanas, estruturando idiossincrasias, promovendo ou não negociações. Negociar e renegociar significados, pela interpretação narrativa, é uma conquista do desenvolvimento humano ontogenético, cultural e filogenético. Com estrutura inerente à interação social e, até mesmo, anterior à expressão linguística, a narrativa é uma forma ubíqua e poderosa de discurso (Bruner, 1997). Sua utilização permite o acesso à memória, por exemplo, em estudos sobre o desenvolvimento de crianças e suas interações com os cuidadores (Fivush, 2008; Fivush & Nelson, 2004), possibilitando o entendimento de como elas avaliam e interpretam eventos do dia a dia e, progressivamente, constroem um sentido de si mesmas, enquanto se situam socioculturalmente (Smith, 2008).

Pela narrativa, é possível entender eventos passados e planejar ações futuras, tendo

em vista o delineamento de aspectos metafóricos e polissêmicos na construção de experiências. Um conjunto de normas e procedimentos interpretativos atinge um significado por meio de narrativas, histórias nas quais autores-protagonistas atribuem significado às suas condutas, com formas singulares de manejar o que se afasta do canônico, mais ou menos viáveis em uma cultura, conforme sua capacidade para resolução de conflitos, gerando diferentes explicações e (re)negociação de significados comuns, construídos e atualizados no decorrer da história coletiva, situando-se na cultura ao mesmo tempo em que são produzidos e integrados à identidade de uma pessoa, havendo, portanto, uma dialética (Bruner, 1997).

A cultura é entendida como um conjunto de sistemas semióticos inter-relacionados, como os usos preferenciais discursivos nas línguas e suas variantes como concretizações da linguagem, que promovem/possibilitam/medeiam complexos processos semióticos, aspectos fundamentais de reflexão e ação da natureza humana, envolvidos na construção e organização de suas experiências por meio de narrativas e explicações de si, bem como nos processos de negociação para a construção e mudanças sociais, que geram constantes processos de transformação na realidade (Auer, 1995; Halliday & Hasan, 1989).

Os seres humanos são, simultaneamente, biológicos e sócio-histórico-culturais, e os modos como se orientam em relação à cultura e ao passado os tornam criaturas históricas e, ao mesmo tempo, agentes autônomos, além de os conduzirem à reflexividade sobre o passado, o presente e o futuro, que pode ser representado por novos modos de ser, agir, engajar-se. Assim, significam a si mesmos e ao mundo com atividades simbólicas, implicando um agenciamento (*agency*) que conduz à ação (Rosa & Blanco, 2007).

Desse modo, cada pessoa se constitui um ser particular, com responsividade no coletivo, em um processo de elaboração constante na relação dialógica (Lyra, 2006), ao concordar, discordar, completar, adaptar o discurso do(s) outro(s). Na tensão entre esses

aspectos, há um jogo polifônico no qual a pessoa constrói sua voz singular, sendo o *self* visto por alguns teóricos como um aspecto tipicamente humano, que proporciona à cultura diretrizes e estratégias perante estabilidade e mudanças, ao evitar, adotar ou reavaliar e reformular o que ela lhe oferece (Bakhtin, 1992; Bruner, 1997; Carlucci, 2013; Oliveira, 2008). Do mesmo modo, o desenvolvimento do *self* é entendido como um processo fluido e relacional, ocorrido na contínua integração de mudanças e continuidades, que podem ser compreendidas nas narrativas (Brockmeier, 2012).

A partir da literatura consultada, em síntese cronológica aproximada, sugere-se que um senso implícito de si é desenvolvido desde o nascimento. Embora este conhecimento ainda não seja percebido no recém-nascido, notam-se sinais evidentes aos dois meses de idade (Rochat & Striano, 2000). Entre 18 e 24 meses, ou antes disso, as crianças já se reconhecem de imediato no espelho e demonstram capacidade de se referirem a si mesmas, sendo possível observar o reconhecimento e a diferenciação de si em crianças de dois anos, com destaque à importância da linguagem. Posteriormente, demonstram conceber como são percebidas pelos outros e um senso implícito de agência (Cole & Cole, 2003; Rochat & Striano). A ideia de outros emerge quando o indivíduo torna-se capaz de usar as vozes dos outros para se referir a si mesmo, dando sentido à consciência de si (Rosa & Blanco, 2007). Utilizamos os conceitos de agência e agencialidade, considerando-se a reflexividade na interdependência de experiências e condições que se concretizam nas relações culturais (Barbato et al., 2014).

Berk (2006) propõe uma divisão por idades aproximadas, a respeito da emergência do *self* e do desenvolvimento do conceito de si, em quatro grupos: 1-2 anos, 3-5 anos, 6-10 anos e 11 anos ou mais. Entre 3 e 5 anos, destacam-se a diferença de gênero, características observáveis, competências, polaridades, emoções e atitudes narrativas. Entre 6 e 10 anos, nota-se ênfase aos atributos e comparações sociais.



De modo mais competente e coerente, até os 3,5 anos, aproximadamente, as crianças também já fazem referência a eventos passados e é possível que contem histórias a respeito desses eventos (Fivush, 2008, Harley & Reese, 1999; Reese et al., 2010). Evidencia-se o desenvolvimento da memória autobiográfica quando as crianças começam a entender o (des)conhecimento alheio e o reconhecimento de diferentes avaliações, emoções e interpretações, de modo que, com pouco mais de quatro anos, torna-se mais comum a ligação entre memória e experiência da criança, ainda com mediação de pessoas mais experientes; mesmo em pré-escolares mais velhos ou que conheçam mais como desenvolver atividades específicas, Watson (1990) relaciona o desenvolvimento da noção de *self* à observação de outros agentes em ação.

Para Watson (1990), o “Eu” (*I*) e depois o “Mim” (*Me*) descrevem partes do processo de desenvolvimento do *self*, quando o jogo simbólico pode conduzir a criança a tarefas e posicionamentos, e o desenvolvimento da reflexão, ao entendimento de uma agência independente, que se reflete no brincar. Para o autor, a gênese das diferenciações entre eu/mim (*I/me*), si/outros (*self/others*) estaria nos momentos em que a criança categoriza a si mesma objetivamente e diferencia-se dos outros, ocorrendo uma transição, aproximadamente aos 5-7 anos – idade dos participantes de nosso estudo – mediante a observação que a criança faz desses outros em ação, e o seu entendimento de uma agência independente (Cicchetti & Beeghly, 1990). Além disso, desde os anos escolares iniciais desenvolve-se, em muitas culturas, um estilo de discussão de narrativas pessoais sobre eventos individuais, em continuidade à socialização com adultos de casa e da escola (Reese, 2002; Reese & Brown, 2000; Reese & Cleveland, 2006; Reese et al., 2010; Watson, 1990), que direcionam ao entendimento de que o desenvolvimento da capacidade de conversar sobre eventos passados possibilita a compreensão de si mesmo no tempo.

Para Harter e Bukowski (2012), a consciência do *I-self* (eu mesmo) e do *Me-self*

(mim mesmo) é expressa em atributos e condutas autorreferenciais. Assim, consideram que a criança já possa descrever-se linguisticamente desde pequena, tendo como base uma imagem de si que pode ser real ou ideal. Descrições de si feitas por crianças de 2-4, 5-7 e 8-10 anos foram observadas por esses autores, que identificaram aspectos prototípicos em cada um desses períodos. Eles notaram que, aos 3 e 4 anos, as crianças evidenciaram uma perspectiva egocêntrica e a construção de representações cognitivas concretas de características observáveis do *self*, refletindo um entendimento separado, fosse esse conhecimento físico (Ex.: *eu tenho olhos azuis*), social (Ex.: *meus pais me amam*) ou psicológico (Ex.: *eu sou feliz*); ou, ainda, em termos de posse como extensão de si (Ex.: *Eu tenho... no meu quarto*) e algum senso de agência, com impacto no outro e no ambiente.

Nas descrições de si feitas por crianças com mais idade, no estudo de Harter e Bukowski (2012), foram notados termos relativos às suas competências, com atributos que se ampliaram às relações interpessoais com pares do mesmo gênero e uma dimensão de si mais saliente, conduzindo a um *self* cultural, em expansão social durante esses anos (Nelson, 1993), quando as crianças tornam-se competentes para elaborar comparações implícitas ou explícitas de si com os pares, bem como para a adoção de estratégias de maior sucesso em importantes áreas sociais. Para os autores, crianças de mais idade apresentam maior habilidade para avaliar a si mesmas e ao outro, simultaneamente, do que as pequenas, especialmente em domínios como: competência escolar, atlética, aceitação social e atributos físicos, porém não ainda de modo integrado.

Entendendo que o si mesmo, o outro e o mundo possam ser definidos por meio de narrativas, em um processo social e culturalmente construído, estudiosos do desenvolvimento de crianças passaram a atribuir maior importância às atividades dialogadas (Nelson, 1993). Nesses estudos, a comunicação com os mediadores é enfatizada em relação ao estilo de apego (seguro/inseguro), avançando para a importância da família e

da escola na socialização da narrativa, considerando-se a perspectiva subjetiva para o desenvolvimento do *self* (Reese et al., 2010) e da voz narrativa (Cole & Cole, 2003).

Sendo os familiares cuidadores mediadores iniciais nas conversações e atividades precoces das crianças, três aspectos são estudados nas suas interações: a mediação, o conteúdo das conversas entre adultos e crianças e o contexto em que elas ocorrem (Levy et al., 2011; Solon, Costa, & Rosseti-Ferreira, 2008).

Entendemos o conceito de mediação como importante elemento instrumental ou semiótico da atividade cultural humana, com função nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Entre os instrumentos, incluem-se as ferramentas – artefatos físicos, orientados externamente à origem e transformação dos processos – e os símbolos – que envolvem a linguagem, para a comunicação dos mesmos processos (Allen, Karanasios, & Slavova, 2011; Vygotsky, 1991; Zaneti, 2014).

Por isso, a história de si mesmo é compreendida por alguns autores contemporâneos (Fivush, 2008; Reese et al., 2010) como transformada pela atualização de significados na narrativa intergeracional (Barbato, Mieto & Rosa, 2014), com as funções de lembrança, autobiografia e conceito de si, em um processo social que é precocemente iniciado e culturalmente construído por todo o curso de vida. Na dialética cultural *self*-outros, conta-se e reconta-se o que é lembrado no cotidiano, destacando-se o suporte crítico oferecido pelos adultos mediadores às narrativas pessoais das crianças e a habilidade de atribuir importância a eventos da infância (Fivush; Fivush & Nelson, 2004), que também é um conceito construído socialmente (González, Muñoz, & Zubizarreta, 2011). A importância das narrativas dos agentes socializadores é destacada, tanto em relação ao desenvolvimento da linguagem como em relação à percepção, pela criança, da continuidade de si mesma no tempo (Fivush & Nelson).

Destacando-se a ideia de sujeito histórico (Rezende, Ferreira, & Araújo, 2010), a

criança é entendida como coconstrutora do conhecimento, da cultura e de sua própria identidade (Harrel-Levy & Kerpelman, 2010). Suas expectativas também constituem importante fator sobre a compreensão de si mesmas e de seu dia a dia, pois elas percebem de maneiras próprias as ações educativas dos adultos, tornando importante saber como compreendem e interpretam o que está sendo feito (Montandon, 2005). Para isso, as crianças têm maneiras específicas de se envolver, compreender e interpretar as próprias atividades de interação na família e na escola, em diferentes momentos do seu desenvolvimento (Martins & Szymansky, 2004; Rezende et al., 2010), em processos mutua e conjuntamente construídos (Lee & Smagorinsky, 2000).

Os significados são ativamente negociados e produzidos pelas crianças em contextos situacionais de desenvolvimento, com o uso da linguagem como instrumento comunicativo e, também, para refletir em voz alta sobre suas tarefas (Bruner, 1997), demonstrando práticas de posicionamento reflexivo na formação de conceitos de si mesmo, cujo sentido é afetado por diferenças culturais e históricas. O posicionamento, como fenômeno psicológico, é produzido no discurso, partindo-se da ideia de que o fluxo constante da vida cotidiana, individual e social é fragmentado em episódios cujas habilidades estão baseadas na fala sobre si mesmo e na capacidade de seguir regras (Harré & van-Langehove, 1998; 1999), entendendo-se o episódio como uma sequência de acontecimentos em que os seres humanos se engajam, com um princípio de unidade.

O fato de a criança aprender na ação e torná-la narrativa requer ênfase à ação humana ou à capacidade de agenciamento, ordem sequencial, sensibilidade à interação humana e aproximação do ponto de vista do narrador, reconhecendo que a criança maneja a própria voz, desde muito cedo. Desde a criança pequena, as narrativas intermedeiam a cultura e o idiossincrático, tornando o excepcional compreensível, reiterando normas

sociais e, até mesmo, ensinando, conservando a memória ou reconstruindo o passado e ampliando possibilidades (Bruner, 1997).

Desde pequenas, quando narram suas experiências, as crianças se inserem na esfera da cultura humana, contrariando sua própria interpretação e interesse, mostrando de modo convincente o ponto de vista e os objetivos de outro(s) protagonista(s), como a professora, ou mesmo anteriormente, quando seus próprios desejos colidem com os de pais, irmãos e outros familiares, de quem dependem para obter afeto ou lhe proporcionar possibilidades, percebendo que agir não é suficiente; que há uma versão da história canonicamente aceitável e, também, que são possíveis outras formas de interpretação (Bruner, 1997).

Autores atuais destacam a promoção da memória autobiográfica e o estabelecimento de uma história pessoal para a construção do *self* (Fivush & Nelson, 2004; Harter & Bukowski, 2012), apontando duas dimensões correlacionáveis, a respeito da participação da criança, de forma: (a) mais ou menos adaptativa, como reação à mudança no ambiente, e (b) ativa, que parece aumentar com a idade da criança, e que valorizamos neste estudo. Compreendendo que a transição da EI para o EF possa ser instigadora de processos de desenvolvimento, conduzindo a criança a tentativas de corresponder a expectativas, às vezes conflitantes, de si mesma, da família, da escola e de seus pares (Marturano, 2008), importantes no desenvolvimento do *self* (Reese et al., 2010), salientamos este momento para o desenvolvimento e a participação responsiva dos diferentes envolvidos nesse processo (Barbato, 2008; Lee & Smagorinsky, 2000), especialmente as próprias crianças.

O processo de ensino-aprendizado depende de modelos e da construção do novo. Assim, ao tratarmos do diálogo em relação à construção do conhecimento escolar (Barbato, 2008), conforme pretendemos com este estudo, ressaltamos uma transição que também é macro, cultural, sendo a mudança ocorrida ainda recente no sistema educacional brasileiro. Portanto, fazemos, a seguir, uma breve revisão a respeito da Educação Básica contemporânea no país.

### **A Educação Básica no Brasil e o Fenômeno da Transição Escolar**

A Educação Básica brasileira é, atualmente, composta por: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo de interesse para este estudo os dois primeiros níveis. O objetivo explícito da Educação Básica é assegurar a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer meios para que os brasileiros possam progredir nos estudos e no trabalho. Ela é norteadada por alguns documentos oficiais, entre os quais os basilares são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014, regidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (MEC, 2006; 2009). Além desses, mais recentemente, novos aspectos foram incluídos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Uma tendência mundial é apontada, no sentido da expansão da educação básica e da matrícula obrigatória da criança de seis anos no EF, principalmente, após a segunda grande guerra (Lima, 2006). De acordo com Pagel e Nascimento (2006), o objetivo de ampliar o período obrigatório de Ensino Fundamental (Primário ou Elementar, como chamado em alguns países), seria assegurar tempo mais longo de convívio escolar às crianças, com maiores oportunidades de aprendizagem, emprego eficaz do tempo e o pleno desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo.

Desde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, no. 9394, 1996), há quase duas décadas, no percurso das modificações efetuadas na legislação educacional brasileira, sinalizava-se a necessidade de um ensino obrigatório de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, o que se tornou meta na versão anterior do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei no. 10.172, 2001), há pouco mais de dez anos. Tal ampliação foi discutida e apoiada, pelo menos, desde as leis federais no. 11.144/2005 e 11.274/2006, com alterações nos artigos da LDB e o estabelecimento do prazo de cinco anos para adequação dos sistemas de educação

(MEC, 2006). Desse modo, até 2011 – ano inicial deste estudo – os sistemas educacionais brasileiros deveriam adequar-se às alterações propostas, com relação à ampliação do atendimento, infraestrutura e formação dos professores, por exemplo (Pagel & Nascimento, 2006). Campos (2011) destaca que, em instituições particulares de ensino, o ingresso da criança de 6 anos do EF já ocorria antes da aprovação por lei, sendo o trabalho realizado, muitas vezes, com semelhanças ao da EI.

Outro documento foi elaborado em 09 de dezembro de 2009 (Parecer CNE/CEB nº 22/2009), por interesse do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Ele consiste de um relatório realizado a partir de um Plenário com participantes de todo o Brasil, onde foram discutidas questões como: (a) a Lei nº 11.274/2006 e sua exigência por uma proposta pedagógica desenvolvida em cada escola; (b) o prazo previsto para a finalização e normatização das referidas mudanças; (c) normas de corte para matrículas de crianças com 6 anos de idade completos; (d) situações que se cristalizariam no período de transição; (e) termos da Emenda Constitucional nº 59/2009 e providências necessárias; (f) o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no parecer CNE/CEB nº 20/2009.

No Parecer CNE/CEB nº 22/2009 entende-se que os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano de Nacional de Educação, deveriam editar e publicar seus próprios documentos, definindo normas e orientações gerais de organização do EF nas redes públicas estaduais e municipais. Tais documentos deveriam conter: (a) nomenclatura; (b) definição de data de corte; (c) coexistência de currículos do EF de oito e nove anos (e respectivas progressivas extinção e implementação); (d) criação de espaços apropriados, materiais didáticos compatíveis e teórico-metodologicamente adequados ao desenvolvimento da criança; (e) autorização, aprovação e reconhecimento de escolas que atenderiam o Ensino Fundamental

de nove anos; (f) adequação da documentação escolar e (g) reorganização pedagógica.

Desde o documento citado, explicitou-se que a organização do Ensino Fundamental de Nove anos implicaria a necessidade de um debate aprofundado sobre propostas pedagógicas, formação de professores, condições de infraestrutura, recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento da infância, além da organização do tempo e dos espaços escolares. Assim, cada sistema seria, também, responsável pela elaboração do plano de implantação, e por refletir e proceder a estudos, com democratização do debate (Campos, 2011; MEC, 2009), com o qual pretendemos colaborar.

A EI é oferecida em creches ou equivalentes até três anos de idade; e em pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos; tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança e buscando complementar a ação da família e da comunidade; o EF, por sua vez, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (b) a compreensão do ambiente natural e social, de política, tecnologia, artes e valores em que se fundamenta a sociedade; (c) o desenvolvimento da aprendizagem; (d) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (MEC, 2006; 2009).

Com o envolvimento dos dois níveis (EI e EF) na Educação Básica, a educação escolar da criança de seis anos em transição envolve conhecimento pedagógico de professores de EI e dos primeiros anos do EF (Lima, 2006). A esse respeito, na literatura, é apontada a necessidade de uma articulação desses níveis, para que a transição culmine em uma continuidade e não em uma ruptura, já que a tarefa de incluir as crianças de seis anos no EF seria uma ação democratizante e complexa para todos (Campos, 2011; Lopes & Mendes, 2006; Pagel & Nascimento, 2006).

Achados nos estudos sobre processos como os de apego, autorregulação e



representações (Reese et al., 2010) conduzem a uma melhor compreensão das formas de aprender, da inserção na cultura, da importância das interações e, especialmente, das formas das crianças de ser e estar no mundo, como o brincar (Barbato & Mieto, 2015; Lopes & Mendes, 2006). Os autores consideram necessário, ainda, tornar espaço, tempo e materiais adequados às crianças da idade contemplada por esse nível educacional, desde a reelaboração da Proposta Pedagógica de cada instituição, dentro da perspectiva do EF de Nove Anos.

Estudiosos (Jones et al., 2011) buscam compreender o que é necessário para a promoção do ingresso com sucesso da criança pequena na EI e da sua continuidade na vida escolar, discutindo papéis específicos da escola e da família nesse preparo. Propõem que a educação seja vista de modo contínuo e consistente, durante a mudança da casa para a escola e da EI para o EF, o que requer tempo e compromisso; alinhamento de crenças e ações, informações; desenvolvimento profissional, investigação e prática; e, além disso, consistência das experiências das crianças por meio de currículos integrados, incluindo programas e práticas em casa, na EI e no EF. Isso poderia oportunizar a construção de um diálogo (Campos, 2011), para que houvesse continuidades e não rupturas nessa etapa de transição na educação das crianças.

Dois tipos preponderantes de estudos são identificados na literatura a respeito das transições escolares (Marturano, 2008), os que destacam: (a) a importância do suporte familiar para promover ganhos de aprendizagem na transição e (b) as variáveis do contexto escolar nos resultados dessa transição. Pesquisas dos últimos 30 anos demonstram que envolver as famílias na educação formal de seus filhos aumenta o desempenho do aluno e diminui taxas de abandono escolar, concretizadas por mediações materiais e simbólicas (Ball, 2000; Lee & Smagorinsky, 2000; Wells, 2003; Zaneti, 2014).

Com a industrialização a partir do século XIX e a conseqüente transformação dos

modos de organização social, incluindo disseminação do ensino regular (Cole & Cole, 2003) e modificações culturais e sociais (Carvalho, 2004), mudanças notáveis ocorreram na rotina diária das crianças, tanto nas relações familiares como escolares, como as modificações nas dinâmicas, funções e estruturas familiares que conduziram pais e mães a trabalharem por mais tempo fora de casa e muitas crianças ingressarem, cada vez mais cedo, em ambientes coletivos e terem seus cuidados compartilhados por outras pessoas – empregadas/babás, avós, vizinhos, parentes e até outras crianças, dependendo das condições socioeconômicas – ou ficarem um período cada vez maior do dia em instituições de ensino (Cerqueira-Silva, Oliveira, & Dessen, 2008; Henderson, Tickmyer, & Tadlock, 2005; Prado, Piovanotti, & Vieira, 2007; Stratton, 2003). Na perspectiva do curso de vida, em que a família é vista como um sistema complexo, composto por subsistemas integrados e interdependentes (Minuchin, 1985), estágios de desenvolvimento dos filhos delimitam fases e tarefas vividas (Kreppner, 2003; Stratton, 2003); em sociedades letradas e digitais contemporâneas, o desenvolvimento da criança e de sua família pode ser relacionado ao percurso escolar.

Com as modificações anteriormente citadas, na família e na sociedade brasileira e de outros centros urbanos contemporâneos, as atividades escolares e extracurriculares para a mediação do desenvolvimento das crianças cresceram de modo sistematizado e especializado, assumindo funções sociais e emocionais adicionais, aumentando-se sua importância (Carvalho, 2004; Dessen & Torres, 2002; Mondin, 2005; Prado et al., 2007).

Ainda sob a perspectiva do desenvolvimento no curso de vida – relevante em estudos de caso (Corsaro & Molinari, 2005) – durante períodos de transição, novas necessidades e demandas se integram ao estilo e às regras até então adotados na família (Senna, 2011). O ingresso da criança no primeiro ano do EF é um importante momento de transição para os diferentes envolvidos e para o entendimento dos efeitos da cultura na

aprendizagem de habilidades básicas como a leitura, por exemplo, e pelo papel preponderante da educação formal no processo de desenvolvimento (Wells, 2003).

Tendo em vista a preocupação com transições escolares bem sucedidas, um grupo de pesquisadores norte-americanos (Jones et al., 2011) relata a capacitação para a Família e a Escola, com Envolvimento da Comunidade, denominado Webinar 6. Um dos temas abordados pela referida equipe de pesquisa trata da necessidade de uma preparação que vise experiências bem sucedidas de transição escolar, explorando como e por que transições mais suaves entre os primeiros ambientes de aprendizagem seriam fundamentais no preparo do aluno para a sua trajetória escolar posterior e, ainda, um primeiro passo para prepará-los para o sucesso acadêmico e profissional na vida adulta.

Porém, se nas pesquisas em geral, estudos que considerem o ponto de vista das crianças ainda são poucos (González et al., 2011; Montandon, 2005), o mesmo ocorre a respeito da atenção, na literatura, à transição da EI para o EF (Corsaro & Molinari, 2005). Corsaro (2011), pesquisador norte-americano e precursor do campo da Sociologia da Infância, descreve um estudo longitudinal com 21 crianças italianas, suas mães e professores, realizado por meio de observação da prática acadêmica, fotografias, entrevistas individuais ou em pequenos grupos. O autor notou preparação para a transição no contexto de sua investigação, que considerava a participação da criança, da família, da comunidade e do governo, sendo comum que as crianças permanecessem com o mesmo grupo e os mesmos educadores nos dois anos escolares que envolvem essa transição. Ele constatou, ainda, que elas se percebiam como agentes na transição, com contribuição importante para a pesquisa.

A partir da perspectiva da Sociologia, Corsaro (2011) orienta para uma “reprodução interpretativa” da criança, ou seja, para a ideia de que ela contribui ativamente com a sociedade. Corsaro e Molinari (2005) consideram que o termo capture aspectos inovadores

e criativos da participação das crianças na sociedade, tratando-se de uma abordagem micro de aspectos sociais e psicológicos tendo, como fundo, aspectos macros: históricos, demográficos e socioeconômicos. Ainda para os autores, as crianças esforçam-se para interpretar ou dar sentido à sua cultura e à sua própria participação, nela; além disso, elas se referem à idade que terão no primeiro ano e que suas maiores transições envolvem movimento em diferentes espaços, identificando-se, também, a importância da cultura de pares no preparo para a transição, antecipando as possibilidades de mudanças.

Na Espanha, González et al. (2011) iniciaram estudos a respeito da transição entre as etapas de Educação Infantil e Educação Primária, conforme denominação naquele contexto, considerando a importância de se escutar a voz das crianças, verdadeiras protagonistas nos processos de mudança e investigação educativos. Esses autores utilizaram o método de “desenho-conversa” (p. 11) para potencializar a participação infantil e apontaram tópicos dele recorrentes, a respeito das relações sociais e afetivas; das normas e condutas escolares; de habilidades acadêmicas; e do papel do aluno. Eles concluíram que a criança experimenta em primeira pessoa a transição educativa nessa etapa, um âmbito de educação escassamente desenvolvido em nível internacional.

No Brasil, alguns estudos já estão sendo realizados na área da educação. Em contexto situacional semelhante ao do presente estudo, em uma escola pública do DF, Campos (2011) investigou, por meio do olhar das crianças de 6 anos, como a qualidade, existente na perspectiva da EI, estaria sendo construída no 1o ano do EF de 9 anos. Foram levantados os seguintes indicadores na literatura: os cuidados, os espaços educativos, o brincar, as relações, as propostas de atividades. Participaram do estudo 25 crianças (15 meninas e 10 meninos) com 5-6 anos, que tinham ou não frequentado a EI, tendo 2 meninos e 2 meninas participado, também, de: (a) diálogos temáticos a respeito de onde estudaram na EI, semelhanças e diferenças em relação à escola atual, do que sentiam ou

não falta e o que sentiram ao chegar na escola atual; e (b) da produção de uma carta, que consistia na apresentação de uma situação hipotética de visita da pesquisadora à escola anterior, de EI, onde as crianças se mostraram curiosas sobre a futura escola, para quem os participantes deveriam contar tudo para que pudessem conhecê-la. Entre os resultados, foram identificadas mudanças evidentes entre a EI e o EF, tendo as crianças destacado a importância do brincar; que sentiam saudades da escola de EI, porém felizes na escola do primeiro ano do EF, referindo-se às boas experiências que tinham ali. Para a autora, considerando a contribuição das crianças para a produção e mudança cultural, seus relatos merecem ser considerados para que haja uma educação de qualidade.

Como psicólogos (Jobim e Souza & Castro, 2008) é importante, também, buscarmos compreender as experiências psíquicas das crianças contemporâneas que estão nesta situação e como elas as expressam. Deste modo, estudos na área da Psicologia podem acrescentar conhecimentos a respeito das dinâmicas envolvidas, considerando que as percepções das crianças possam conduzir a uma melhor compreensão dos processos de coconstrução ocorridos (Ceconello & Coller, 2003; Lee & Smagorinsky, 2000; Martins & Szymanski, 2004; Percy, 2003), em especial, as interpretações de si, do outro e do mundo, durante a experiência do período de transição da EI para o início do EF, que pode se iniciar com a sua participação ativa nas pesquisas, como veremos a seguir.

### **Participação Ativa das Crianças na Família, na Escola e em Pesquisas**

Estudos apontam a necessidade de um novo olhar à participação da criança, ao reconhecimento da importância das suas perspectivas e vozes, além da valorização da originalidade de suas contribuições (Kellet, 2005; Natividade & Coutinho, 2012), pelo reconhecimento da importância de sua atuação no mundo contemporâneo, e considerando a Convenção dos Direitos Humanos da Infância da ONU em 1989, cujos artigos 12 e 13

destacam a importância de escutá-las e respeitá-las (Campos, 2011). Sentidos e significados atribuídos pelas crianças a aspectos cotidianos são estudados considerando-se características pessoais e das interações, em que se desenvolvem sentimentos e percepções, e são produzidos elementos iniciais da identidade (Cruz, 2008). Destaca-se, desse modo, uma tentativa de valorizar seu protagonismo, rompendo com a concepção dominante de que criança é aquela “que não tem fala” (Souza, 2008, p. 175), vista em muitas instâncias como incapaz e inferior (Zaneti, 2014), sob o predomínio de uma visão adultocêntrica da infância (Carvalho & Müller, 2010; Souza).

Assim, transforma-se o envolvimento da criança nas pesquisas, de participante a copesquisadora e pesquisadora ativa, embora isso ainda pouco seja feito com crianças nos anos iniciais de escolarização. Surgem propostas para ouvi-las e explorar suas múltiplas linguagens e, por intermédio de sua participação ativa, buscar um novo jeito de dialogar com elas, em diferentes contextos sociais (Carvalho & Müller, 2010; González et al., 2011; Kellet, 2005; Oliveira, 2008).

Na história da pesquisa qualitativa a respeito de processos de desenvolvimento humano destacam-se, no século XX, os trabalhos de Piaget (1999); Vyotsky (1991) e Wallon (1975), já considerando a construção progressiva dos conceitos de si e do mundo, a partir das interações das crianças com outras pessoas e o meio circundante (Galvão, 1995; Pulino, 2008; Rodríguez, 2009; Zaneti, 2014). Um procedimento de entrevista com crianças, chamado de Método Clínico, foi desenvolvido por Piaget, o qual iniciava com uma questão padronizada, sendo as questões seguintes formuladas a partir das respostas das crianças. Predominou, na fase seguinte da Psicologia do Desenvolvimento, a orientação quantitativa até os anos de 1970-80, quando os estudos passaram a considerar as transformações do processo do desenvolvimento no curso de vida com o uso, por exemplo, de entrevistas, acentuando-se seus aspectos dialógicos e discursivos (Mey, 2000).

Porém, somente nos últimos anos, vêm aumentando a publicação de estudos que consideram a participação das crianças nas pesquisas (Campos-Ramos & Barbato, 2014; Christensen & James, 2000; Francischini & Campos, 2008; Hoff, 2011), que incluem: (a) características do desenvolvimento; (b) âmbitos de realização (ensino regular e especial); (c) a importância de ouvir e dialogar com elas, em diversos contextos situacionais e condições e (d) aspectos teórico-metodológicos, epistemológicos e éticos envolvidos.

Encontramos estudos em que a criança é descrita como um sujeito que atua na cultura. Por exemplo, estudos de cunho sócio construtivista e dialogista, que as consideram como pesquisadoras (Freeman & Mathison, 2008) e estudos de desenvolvimento infantil, nos quais elas têm lugar de enunciação das próprias vivências, re-significações e condições sociais (Macedo & Francischini, 2008). Sob um enfoque sociocultural e discursivo, Francischini e Campos (2008) enfatizam que crenças, valores e concepções se revelam por meio da linguagem, devido a um funcionamento inter e intraindividual de natureza semiótica e dialógica, referente à mediação dos signos e das práticas sociais sujeito-outro. Por isso, a participação efetiva das crianças nas pesquisas constitui-se, também, de suas interações (Reese, 2002).

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional fundem-se na unidade da comunicação verbal, de modo que o enunciado indica a voz, a individualidade socializada daquele que fala/escreve. Por isso, propõe-se que o enunciado seja estudado como uma unidade real da comunicação verbal, que permite uma melhor compreensão da natureza das unidades da língua (sistema), em palavras, orações etc. (Bakhtin, 1992), do discurso em contextualização nas interações.

Interações sociais e mediações culturais no contexto escolar foram estudadas por Pontecorvo, Ayello e Zucchermaglio (2004), sob as modalidades de conversação e discussão, a partir de aspectos cognitivos, socioculturais e sociolinguísticos do discurso em

sala de aula. Sob esta perspectiva, a criança é vista como coconstrutora ativa de sua consciência, no contexto sociocultural e como agente responsável, havendo uma mediação semiótica por variados instrumentos, na passagem progressiva da linguagem do nível interpsicológico (com suporte externo, regulação externa, zona de desenvolvimento proximal, *scaffolding*) para o intrapsicológico (linguagem interna → pensamento verbalizado → linguagem autorregulativa). As autoras constatarem um funcionamento interpsicológico da discussão e interindividual na escola, com características dinâmicas e sociais expressas pela prática discursiva, que precedem a interiorização.

Para analisarmos de forma mais abrangente as bases teóricas e implicações metodológicas de uma pesquisa comprometida com as crianças, consideramos a articulação de diversas dimensões nos modos de olhar a infância, em relação ao tempo, ao local e à cultura (Cruz, 2008; Rocha, 2008). Ao ser destacada a responsividade (Bakhtin, 1992) das crianças, um olhar teórico-metodológico ainda novo é assumido, frente ao desafio de conhecê-las de forma plural (Leite, 2008), o que conduz ao destaque e à reflexão sobre aspectos específicos às pesquisas com crianças, como respeito à preservação de sua identificação, autorização para utilização de sua imagem e voz, e formas de devolutiva dos resultados (Kramer, 2002; Montandon, 2005).

A pesquisa com crianças acompanha mudanças nas relações sociais e de poder (González et al., 2011), sendo diferente e complementar à pesquisa com adultos, quando apropriada e realizada com rigor (Kellet, 2005). Por isso, desde o momento de delineamento, torna-se importante lembrar que a linguagem verbal ou oral não é única e nem central para as crianças, podendo vir acompanhada de outras expressões (corporais, gestuais e faciais), e conduzindo à utilização de diferentes suportes expressivos, em momentos diversos, observando-se o contexto e as relações das crianças (Delacours-Lins, 2008; Rocha, 2008).



No processo de pesquisa com crianças, destaca-se a utilização de métodos estruturados e não estruturados (Reese et al., 2010), a importância da adequação entre questão, objetivo e método, além de suporte teórico e cuidados específicos em procedimentos que devem ser detalhadamente descritos (Kuhn, 2003). A observação (Tudge, 2008) e a entrevista (Rocha, 2008) puras e simples são, por vezes, consideradas inadequadas para a compreensão do ponto de vista das crianças, e sua efetividade depende de planejamento, atenção aos detalhes, flexibilidade na concepção e crença de que vale a pena ouvi-las. Recomenda-se flexibilidade frente às alterações necessárias, como convidar ou não alguém a participar (mãe ou outro cuidador/educador), de modo favorável ao estudo, desde que esses elementos sejam considerados na análise das informações (Freeman & Mathison, 2008).

A utilização de técnicas e/ou instrumentos complementares à entrevista pode ser útil para estudos sobre as interpretações das crianças pequenas (Page 2001; Roe, Bridges, Dunn e O'Connor, 2006). O esquema tradicional de entrevistas pode ser substituído ou complementado por atividades diversificadas (desenhos, dramatizações, histórias, músicas), favorecedoras de múltiplas formas de linguagem (Kellet, 2005; Leite, 2008; Rocha, 2008) e consideradas, inclusive, dimensões da produção cultural da criança (Silva & Abreu, 2015). Uma sugestão para melhorar o aproveitamento da participação das crianças consiste em solicitar-lhes justificativas para suas respostas (Souza, 2008). Objetos também podem ser introduzidos para uma melhor compreensão da dinâmica de construção de novos processos de identificação, atualizações, narrativas e argumentações, buscando desencadear a seleção de materiais antigos e novos (Barbato & Caixeta, 2014), a negociação de conhecimentos prévios entre as crianças e atualização nas suas interações.

Alguns instrumentos se mostram mais eficazes nas pesquisas com crianças do que a entrevista comum, como: histórias para completar, onde se solicita à criança ajudar o

personagem a definir algo (Campos-Ramos, 2008; Campos-Ramos & Barbato, 2014; Dessen & Campos-Ramos, 2010); desenho-história, em que a criança é solicitada a desenhar algo e contar uma história (Trinca, 1972/2013) ou desenho-conversaço (González et al., 2011); história com base em fotografias, em que o *corpus* da pesquisa é construído pelo pesquisador com a criança, sob uma relação dialógica, com características de uma observação participativa (Carvalho & Müller, 2010; Martins & Cruz, 2008).

Novas evidências surgem de pesquisas de histórias de vida com crianças com menos de oito anos, usando procedimentos estruturados como, por exemplo, uma linha do tempo com fotos suas, em diferentes idades (Reese et al., 2010). Ao contar uma história, a criança atribui sentido e continuidade a um evento, que pode ter sido realmente vivido por ela, fictício ou síntese de uma mistura de vários elementos e histórias de realidade e ficção (Smith, 2008).

Métodos que facilitam a expressão da criança também são citados por González et al. (2011), como o “método mosaico” (utilizado anteriormente por Clark & Moss, em 2001), combinando a metodologia tradicional de observação e entrevista com a introdução de ferramentas de participação, com objetivo de criar uma imagem do mundo infantil, individual e coletivo; e o “desenho-conversaço” (conforme denominado anteriormente por Diessnack, em 2006), no qual o adulto não deve protagonizar nem dirigir a conversa sobre o tema proposto, considerando-se o auxílio do desenho na expressão de experiências, pensamentos, sentimentos e opiniões das crianças.

Os primeiros contatos estabelecidos pelo pesquisador com as crianças, na escola, são chamados por Corsaro (2011) de “visita investigativa”; de modo semelhante, encontros entre pesquisador e crianças (copesquisadoras) são chamados de “espaços de narrativa” por Leite (2008) e seu grupo de pesquisas, em que a linguagem (verbal, corporal, visual etc.) ocupa lugar central, valorizando-se a dimensão imaginativa. Encontros narrativos com

crianças, equivalentes a entrevistas individuais abertas, recebem o nome de “conversas”, nos estudos de Solon et al. (2008, p. 204), nos quais as narrativas foram consideradas como significação e discurso e não, apenas, como representação da realidade, conforme proposta de Bruner (1997). Por seu turno, Kuhn (2003) propõe que a criança não necessitaria de estímulos especiais por manifestar, nos desenhos, sua realidade diária.

O desenho é constantemente citado como possível condutor do aparecimento de concepções não expressas, claramente, de outras formas (Delacours-Lins, 2008); como importante no desenvolvimento da leitura e da escrita, e ferramenta para a expressão da construção de significados (Campos, 2011; Cavaton, 2010). Ele pode representar, a cada etapa do desenvolvimento das atitudes intelectuais, perceptivas e motoras das crianças, o compromisso entre suas intenções narrativas e seus meios (Grubits, 2008). Indo além, seu uso pode ser combinado às entrevistas episódicas, servindo de orientação e auxílio no conhecimento dos pontos de vista das crianças gerados nas narrativas (Kuhn, 2003).

Também no sentido de explorar diferentes linguagens e narrativas das crianças, Solon et al. (2008) citam aspectos teóricos que embasam pesquisas com a participação de crianças, como o lúdico e a brincadeira, vista tanto como atividade prazerosa, com fim nela mesma e possibilitando funções isoladas de um sistema eficaz, como uma atividade contraditória, conflituosa, que liberta de restrições habituais, sem contrariar regras vigentes, quando as crianças se colocam obstáculos, condições e normas até mais rigorosas do que as impostas pelos adultos (Corsaro, 2011; Leite, 2008) e, também, como atividade criadora, pela qual a criança se apropria da cultura (Smolka, 2015).

Assim, o brincar se faz presente nas pesquisas com crianças na motricidade, no movimento, na linguagem, na musicalidade, no ritmo, na rima, na linguagem verbal, na invenção de histórias e no jogo simbólico. Quando presente, a narrativa passa a desenvolver-se na linguagem verbal, ampliando, gradativamente, as possibilidades de

referência, formas e funções (Smith, 2008). Do mesmo modo, a pesquisa pode ser enriquecida com a introdução do jogo, em suas possibilidades expressivas e lógicas, quando os adultos entram em uma atitude lúdica com as crianças.

Estudos como o *Narrative Story Stem Technique* (Page, 2001) combinam o uso de narrativas estruturadas e famílias de bonecos, buscando facilitar o acesso às percepções que crianças com idades entre 4 e 10 anos têm dos relacionamentos sociais. Nessa técnica, são utilizadas histórias-núcleo, que seguem orientações-padrão, podendo ser adicionados temas específicos, focalizando situações familiares, como apego, exploração/ maus-tratos, cuidados e sociabilidade. Outro exemplo ocorre com a introdução de dilemas (*doll story dilemmas*), em que histórias reais são encenadas com pequenos bonecos, em busca de respostas narrativas das crianças, que devem atribuir um final como resolução ao conflito proposto (Laible, Carlo, Torquati, & Ontai, 2004). Do mesmo modo, um método denominado “tecendo histórias” (Karlsson, 2008) sugere ouvir as crianças em um diálogo coletivo, recíproco e compartilhado, em que o objetivo da conversa é sua continuidade.

Os fragmentos de narrativas das crianças representam suas interpretações de experiências sociais significativas, tornando importante que o pesquisador considere características individuais, familiares e do contexto sócio-histórico-cultural mais amplo do qual a criança participa (Fivush, 2008; Freeman & Mathison, 2008), além da possibilidade de ocorrência de complexidades e diferenças em relação à autorreflexão, expressão verbal e acessibilidade à verbalização de conteúdos afetivos e/ou sensoriais (Kellet, 2005).

Necessidades e cuidados a serem tomados pelo pesquisador são destacados na literatura (Campos, 2008; Cruz, 2008; Francischini & Campos, 2008; Freeman & Mathison, 2008) e sintetizados por Freeman e Mathison em: antes, durante e depois da entrevista com a criança. Antes, recomenda-se: escolher adequadamente os procedimentos de investigação; desenvolver um protocolo com atividades de segundo plano, para crianças

que se mostrem tímidas ou hesitantes; instrumentalizar-se, considerando atividades alternativas (desenho, escrita, fotos, vídeos, imagens, cenários, mapas ou outras estratégias) para envolvê-las; preparar a sala e o equipamento, antecipada e discretamente.

Em outro momento, durante os procedimentos: ouvir as crianças em diferentes contextos de desenvolvimento; comunicar de forma clara o propósito, lembrando-lhes da sua finalidade e estrutura, formulando perguntas abertas e incentivando-as a contar a história; usar linguagem clara e explícita; sempre que possível, deixar que assumam a liderança, incentivando sua participação na definição da direção e estratégias; atentar-se à resolução das questões pelas crianças, esclarecendo-lhes não haver respostas certas/erradas; identificar a emergência da mobilização da atividade; não emitir juízos de valor quanto a particularidades da inserção social; desenvolver a interação, demonstrando empatia e calma, frente a uma criança ansiosa, tímida ou hostil, tratando-a com respeito; evitar perguntas e preocupações durante a entrevista; retomar sua direção quando necessário e atentar-se à necessidade de aprofundamento no tema explorado, para complementar e interligar informações surgidas. Na fase de tratamento das informações, nomear as crianças participantes com pseudônimos, preservando-lhes a identificação; rotular materiais; transcrever entrevistas imediatamente e gravar informações importantes sobre atitudes do pesquisador, condutas da criança, receptividade, interrupções etc. (Freeman & Mathison, 2008).

Em relação ao posicionamento do pesquisador são consideradas, ainda, as seguintes condições: proporcionar espaço e tempo às crianças; escutar; refletir sobre as informações com as crianças e com outros adultos, levando em conta o que foi planejado e visto/escutado; envolver-se com cumplicidade às crianças (Karlsson, 2008); pensar a infância como categoria histórica e social (Rocha, 2008); considerar a interação criança-adulto (Jobim e Souza & Castro, 2008) e utilizar espaços de narrativas de crianças como sujeitos

coparticipantes (Leite, 2008), em abordagens etnográficas (Corsaro, 2011; Delgado & Müller, 2008); estabelecer condições apropriadas para a construção de estratégias comunicativas desencadeadoras do discurso da criança, análise e interpretação de suas múltiplas formas de trazer informações (Francischini & Campos, 2008; Karlson, 2008; Leite, 2008; Rocha, 2008); estabelecer parcerias com crianças colocando-as, inclusive, no lugar de pesquisadoras (Freeman & Mathison, 2008), mostrar-se sensível e apropriado, ao considerar o que/como abordar, capturando a atenção das crianças por intermédio de atividades relevantes para elas. Considerando que a análise da participação das crianças na pesquisa seja aberta e flexível à escuta e ao acolhimento de suas diferentes formas de linguagem e narrativas, e que a diferenciação eu-outro ocorre desde muito cedo, torna-se interessante combinar diferentes sistemas perceptuais e de atuação intermodais (Rochat & Striano, 2000), evidenciadas na triangulação de informações construídas em entrevistas, observações e análise de vídeos (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010).

Notamos que nem sempre é possível utilizar a divisão didática feita por Freeman e Mathison (2008), pois alguns itens se misturam, gerando recomendações que não seriam exclusivas do antes, durante ou depois da participação da criança na pesquisa. É necessário, contudo, que o pesquisador esteja sensível e preparado para lidar com a criança, desde a adequação da linguagem ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional, até os modos de interpretar suas verbalizações, tendo cuidado no modo de perguntar e na seleção de palavras e termos utilizados com as crianças (Cerqueira-Silva, Dessen, & Dessen, 2009). Neste sentido, pequenas variações na linguagem podem promover melhor desempenho na sua participação, podendo-se obter benefícios por meio da interlocução do pesquisador com profissionais experientes no trabalho com crianças, como psicólogos, pedagogos e outros (Campos-Ramos, 2008; Campos-Ramos & Barbato, 2014; Montandon, 2005; Souza, 2008).

Quanto ao processo de análise, Kellet (2005) propõe que seja aberto e flexível à escuta e ao acolhimento das diferentes formas de linguagem e narrativas. Em um estudo com foco nas opiniões das crianças a respeito do próprio movimento na escola, Kuhn (2003) realizou, primeiramente, uma avaliação geral dos desenhos e das entrevistas e, em seguida, de cada instrumento, separadamente; quanto aos desenhos, destacou a importância do contexto e possíveis dificuldades de interpretar, por existência de conteúdos latentes (que também ficaram em segundo plano em nosso estudo; por não se tratar de uma proposta clínica, nos centramos nos conteúdos manifestos), recomendando partir, exclusivamente, de objetivos e conteúdos comunicados. Do mesmo modo, no estudo de Natividade e Coutinho (2012), a análise de conteúdo categorial temática foi realizada a partir das narrativas das crianças, sem interpretação dos desenhos.

Em relação às diferentes estratégias de análise utilizadas, Kuhn (2003) sugere uma pré-categorização para os desenhos, partindo de considerações da literatura; em seguida, a descrição acurada e detalhada de seus elementos, desenvolvendo um texto para cada desenho, com reflexões sobre o conteúdo e a intenção. Em sua pesquisa, o delineamento de um sistema de categorias objetivou a qualificação e, depois, a quantificação, seguindo os passos: descritivo, ao identificar elementos de desenhos e textos; avaliativo, ao considerar contexto, relações sociais e atividades; e interpretativo, de objetos, ações e eventos reais/especiais/fictícios. Para as entrevistas, Kuhn indica os seguintes passos para análise: transcrição, estrutura de tópicos, visão do conteúdo, análise geral e análise comparativa individual. Para apresentação de resultados, propõe reconstrução do original da forma mais autêntica possível, em dois ou três níveis, incluindo: identificação e interpretação de elementos (local, relações sociais, atividades) e decisões sobre os objetos apresentados (como as crianças os veem, o que falam sobre eles etc).

Souza (2008) enfatiza a estrutura de gênero textual do trabalho científico, sugerindo as seguintes fases: (a) analítico-organizativa, com leitura e seleção de núcleos temáticos; (b) interpretativa, com busca pelo não explícito; (c) interpretação da interpretação, com investigação de hipóteses motivacionais. Jobim e Souza e Castro (2008) recorrem a Bakhtin para compreensão das trocas verbais cotidianas ou em situações de pesquisa, e adotam a interação verbal como categoria básica na entrevista de caráter dialógico; entendendo que as crianças podem falar sobre quem são e a respeito dos lugares que ocupam socialmente, as autoras apontam a necessidade de analisar o discurso na sua rede de significações e salientam que a interação – em trocas verbais cotidianas ou situações de pesquisa – acontece por meio de signos linguísticos, e que cada interlocutor visa compreender os sentidos das palavras, gestos, expressões e entonações de um diálogo. Desse modo, os gêneros discursivos de um diálogo poderiam ser analisados sob duas dimensões: uma idiossincrática, individualizada (psíquico ou interior) e outra coletiva, social (ideológica ou exterior), justificando propostas de encontros individuais e em grupos com as crianças. Grupos focais pequenos são apontados como método efetivamente utilizado com crianças pequenas em pesquisas sobre transições escolares (Di Santo & Berman, 2012).

Considerando que os significados são construídos e transformados nas estratégias comunicativas, que geram compreensões individuais e coletivas cada vez mais complexas, por meio de contribuições sucessivas (González et al., 2011), as participações das crianças nas interações podem ser gravadas, especialmente, em vídeo. A filmagem facilita a observação de aspectos individuais e interacionais situados, as condições sociais em que a atividade, a direção dos aspectos de contextualização e dos posicionamentos dos interlocutores na situação, sejam crianças ou adultos, possibilitando a preservação da



situação observada e de suas replicações durante o processo de análise, conservando aspectos e a identificação das categorias de análise (Kreppner, 2003).

Para Heath, Hindmarsh e Luff (2010), o tempo investido na transcrição também possibilita selecionar informações, desenvolver *insights* analíticos e examinar mais detalhadamente se há a correspondência ou não entre condutas visíveis e vocais. Dois passos são sugeridos pelos autores para a análise de vídeo filmagens: (a) preliminar, com catalogação, descrição e classificação simples do material; e (b) substantiva: mais focada, com início da retirada de extratos ou fragmentos relevantes para identificação de outras instâncias para uma análise em profundidade. O próximo momento analítico consiste no refinamento da análise por revisão, classificação, catalogação e categorização do material.

Rogoff (1996) também sugere diferentes planos de análise da participação da criança, incluindo o interpessoal e o individual, ressaltando seu caráter ativo e relacional. Além disso, Pontecorvo et al. (2004) sugerem a análise das diferentes fontes de informações construída como um único texto, do qual o autor-protagonista é a criança e o pesquisador é o narrador-testemunha, que assume o ponto de vista da criança, mais do que a interpreta ou analisa. Para essas autoras, no diálogo se manifesta o processo de negociação dos significados, pela natureza conversacional e interativa dos participantes, gerando normas conversacionais; por isso, primeiramente, são analisados os processos coletivos e, em seguida, as atividades individuais, considerando-se a existência de relações texto-contexto, aspectos verbais e não verbais de um mesmo processo no uso da linguagem funcional, por diferentes meios de expressão (Halliday & Hasan, 1989).

Auer (1995) considera importante a interface do contexto com os signos, destacando os contextos linguísticos ou cotextos; os não linguísticos (senso físico); a situação social (os participantes, seus papéis sociais, suas atividades); características dos participantes; os meios de comunicação. Destaca, ainda, por meio da noção de

intertextualidade, que múltiplos contextos devem ser considerados na análise; assim como Halliday e Hasan (1989) apontam a importância de se considerar diferentes ângulos simultaneamente, de diferentes perspectivas, para a interpretação total.

Questões éticas e legais também são consideradas, embora nem todas se mostrem resolvidas, como a respeito de quem seria a responsabilidade ética em uma pesquisa realizada com/por crianças, sua nomeação, a utilização/autorização do uso de imagens de seu rosto, a relevância social desse tipo de pesquisa, especialmente para as instituições envolvidas. Kellet (2005) propõe uma discussão sobre a distância entre a liberdade da criança e a influência e/ou o controle do adulto, sugerindo averiguar o real interesse da criança, por meio de seu consentimento informado. A importância do estabelecimento de um *rapport* com o familiar responsável e outro com a criança é destacada (Souza, 2008), incluindo informações sobre a pesquisa para a criança e o seu assentimento verbal (Carvalho & Müller, 2010; González et al., 2011; Natividade & Coutinho, 2012), além da autorização pelo adulto. Considera-se, ainda, a necessidade de se repensar as maneiras com que são abordados nomes, rostos e fontes, bem como formas de se fazer devolutivas à instituição ou à própria criança (Kramer, 2002). Destaca-se a importância de que o pesquisador use de sensibilidade e conhecimento para evitar expor as crianças a situações constrangedoras (Francisco & Rocha, 2008), esperando-se que um senso de exploração permita ao pesquisador a emergência de ideias, sentimentos, emoções e vivências das crianças (Francishini & Campos, 2008).

Pesquisas com a participação ativa de crianças são realizadas há algumas décadas, a partir de diferentes enfoques teóricos, aumentando em quantidade nos últimos anos (Campos-Ramos & Barbato, 2014; Dessen & Campos-Ramos, 2010). Por exemplo, um estudo realizado há mais de três décadas, quando esse tipo de abordagem ainda era raro. Com base em avaliações cognitivas piagetianas, Moore, Bickhard e Cooper (1977) entrevistaram

três grupos de 28 crianças, de famílias com genitores vivendo juntos ou divorciados, com objetivo de descobrir se o nível cognitivo afetaria o entendimento que a criança tinha de família, explorando efeitos da aprendizagem social. A técnica mostrou-se adequada aos objetivos e os resultados indicaram diferenças e similaridades entre os grupos de crianças.

Estudo semelhante foi realizado por Powell, Wiltcher, Wedemeyer e Claypool (1981) com 84 crianças de idades entre três e seis anos, que viviam com ambos os genitores, juntos desde o seu nascimento, ou com apenas um dos genitores, separados há mais de seis meses. Em entrevistas individuais, eram apresentadas às crianças figuras de diferentes tipologias de famílias, e perguntado: “Isso é uma família?”, além de serem apresentadas questões sobre o que é família, mãe, pai e por que as pessoas têm famílias. Os autores examinaram os efeitos do gênero e do tipo de família nas percepções das crianças sobre o conceito de família, considerando a estrutura e os papéis familiares, e notaram diferenças significativas em relação às idades dos participantes, mas não entre crianças com genitores morando juntos ou divorciados.

Um estudo qualitativo sobre a perspectiva de crianças com idades entre oito e quatorze anos, a respeito de normas e crenças, ideias infantis e uso da linguagem para conceituar família foi realizado por Morrow (1998). Era solicitado às crianças que desenhassem e escrevessem sobre “Quem é importante para mim” e “O que é família”, além de apresentadas sentenças descrevendo tipos de famílias, finalizadas com questões simples respondidas pelas crianças. Em geral, a definição de família foi diferenciada entre crianças de diversas idades.

As percepções de 74 crianças a respeito dos relacionamentos familiares foram estudadas por Laible et al. (2004), utilizando histórias para completar com bonecos. As entrevistas foram filmadas e as narrativas transcritas, codificadas e agrupadas em categorias. Para esses autores, o uso da técnica mostrou-se útil ao acessar aspectos do

desenvolvimento socioemocional da criança, e merece atenção tanto de pesquisadores quanto de clínicos.

Um estudo longitudinal sobre as representações de família de crianças pertencentes a diferentes cenários familiares, e com idade média de sete anos foi realizado por Roe et al. (2006). As crianças foram entrevistadas em suas próprias casas e solicitadas a fazer um desenho de sua família, a partir do título “Eu e minha família”. Dados longitudinais com intervalo de dois anos, de 119 crianças, demonstraram consistência nas representações de família e predições do seu ajustamento ao longo do tempo. Foram observadas, nessas representações, estabilidades e mudanças quanto à exclusão e agrupamentos dos membros da família. Nesse estudo, crianças de menor idade tendiam a apresentar menos habilidades verbais e cognitivas, nas entrevistas, do que as de maior idade.

Pouco tempo depois, Shermerhorn, Cummings e Davies (2008) estudaram processos mútuos de influência familiar, quanto às representações de 132 crianças do jardim da infância, que completaram tarefas com histórias-núcleo. O estudo constituiu-se na primeira demonstração longitudinal da interdependência das respostas das crianças com a relação conjugal dos genitores e as relações de apego com a criança, por meio da utilização de dados representacionais, inseridos na complexa dinâmica dos relacionamentos.

Em relação à história de vida e ao bem estar das crianças, um estudo quantitativo, com 62 crianças neozelandesas, de 8 a 12 anos foi descrito por Reese et al. (2010). Com duração de 20 a 25 minutos, as entrevistas com as crianças incluíam um momento para discussão sobre eventos que lhes provocaram mudanças. Uma codificação evidenciou que a estrutura da história de vida emergente conectava-se com o bem estar daquelas crianças.

Quanto ao contexto escolar, os passos de uma pesquisa qualitativa realizada com crianças de 7 a 12 anos com foco nas suas opiniões a respeito do próprio movimento na

escola, incluindo brincadeira e esportes, foram descritos por Kuhn (2003). Participaram do estudo 395 crianças para o desenho e, dessas, 64 para a entrevista. Como instrumentos, o desenho temático foi combinado ao focal e relacionado aos temas, sendo solicitado às crianças que fizessem um desenho de cada área da sua escola. Alguns dias depois, elas participavam de uma entrevista temática/episódica, a partir de um conjunto de questões envolvendo fala livre e tópicos de interesse na pesquisa. O pesquisador listava, dava suporte e estimulava suas narrativas, de modo tanto verbal quanto não verbal. O roteiro (questões) foi adaptado da história dos três desejos (*Three wishes free*) para a vida contemporânea das crianças.

Também com participantes ainda menores, Reis (2005) constatou clareza nas verbalizações das crianças a respeito do que aprendiam no contexto pré-escolar. Suas respostas indicaram formalização excessiva da escrita nas propostas pedagógicas, em detrimento de outras dimensões que integram o desenvolvimento. As crianças desse estudo demonstraram valorizar conteúdos e gostar de atividades ligadas ao brincar, cuja função nem sempre é reconhecida. Do mesmo modo, crianças de 5/6 anos participantes do estudo de Martins e Cruz (2008) e de Campos (2011) indicaram, sobretudo, gostar muito de brincar. Em uma pesquisa etnográfica, Oliveira (2008) utilizou a observação participante com registro escrito, fotográfico, audiovisual e desenhos produzidos por crianças; além disso, os pais responderam a um questionário. Nesses estudos, as falas das crianças sobre os próprios desenhos evidenciaram que, enquanto estavam na sala de aula, elas esperavam o momento em que poderiam brincar no parque e consideravam fundamental a presença da natureza.

A fundamentação teórica sobre desenvolvimento do *self* e os cuidados metodológicos e éticos necessários à responsividade das crianças nas pesquisas, para melhor compreensão do recente ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos, no Brasil, direcionaram às nossas opções metodológicas.

A construção de uma noção de *self* contrária à ideia de um “si mesmo diretamente observável” (Bruner, 1997, p. 89) constituiu uma das preocupações que impediram a Psicologia de desenvolver-se de modos mais rígidos como algumas ciências, conduzindo ao surgimento de novos processos de pesquisa.

Os sistemas simbólicos utilizados para construir significados, arraigados na cultura, na linguagem e nos modos de vida humana, transformaram a Psicologia baseada apenas no indivíduo, organizado em torno de processos produtores e utilizadores de significados que o conectam à cultura, de modo que as histórias passaram a ser entendidas como múltiplas e variadas, menos universais e não encaixáveis em categorias científicas convencionais. Partindo de uma Psicologia com enfoque cultural e considerando sua dimensão histórica, consequências metodológicas são reconhecidas (Rosa & Blanco, 2007), com propostas de estudos que focalizam “os significados em cujos termos o *si mesmo* é definido tanto pelo indivíduo como pela cultura da qual ele participa” (Bruner, 1997, p. 101). Esse enfoque torna centrais: o significado das ações, não havendo um único e certo modo de construção de significado; estados intencionais mutuamente interagentes dos participantes de um cenário cultural; observações de ações e discursos nos quais a vida é narrada; e a interpretação.

A posição da Psicologia Cultural é destacada por Pontecorvo et al. (2004), por superar o estudo dos processos psicológicos individualmente, em situações artificiais descontextualizadas, conduzindo à necessidade de instrumentos acurados de descrição e interpretação que considerem, na interação social, a construção social da consciência.

Aponta-se a necessidade de estudos interpretativos das atuações de identificação ocorridas no cenário, da natureza do fenômeno e da linguagem mais adequada para descrevê-lo, com relevância para a coerência interna de signos em um mesmo jogo linguístico, além da compreensão, na análise, dos modos individuais ou coletivos no

discurso e as implicações disso para a constituição do *self* como constructo de uma situação cultural-histórica, procedente de fora para dentro e vice-versa, por exemplo, pelo uso de termos como EU, MIM, NÓS (Rosa & Blanco, 2007), indexando-se a visão de mundo da pessoa e suas responsabilidades pelas ações, ao usar pronomes que localizam a pessoa no aqui-e-agora, tornando importante considerar mudanças no espaço e no tempo (Harré & van-Langehove, 1998; 1999). Com base nesses avanços teóricos, construímos e descrevemos, a seguir, o método de construção e análise de nosso estudo empírico.

## MÉTODO

Com base nas explorações teórico-metodológicas anteriores e optando pela Metodologia Qualitativa de pesquisa, construímos as informações sob uma perspectiva longitudinal, para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento do *self* como um todo e, em particular, nos diferentes momentos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

### Estudo Exploratório

Após sua elaboração especificamente para este estudo, a primeira versão dos roteiros dos instrumentos foi utilizada em um estudo exploratório com crianças do último ano da EI e do 1º ano do EF, de escolas públicas de uma cidade paulista, buscando levantar indicadores para a construção metodológica da pesquisa, especialmente para identificar possíveis necessidades de adequações nos instrumentos. Foram respeitados os critérios éticos e de sigilo das informações a serem utilizadas, apenas, para fins de pesquisa.

Por e-mail, enviamos uma mensagem para nossa rede de contatos (Apêndice I), explicando os objetivos da pesquisa e da necessidade de uma visita investigativa para fins de estudo exploratório, apresentando o título, o tema, os objetivos iniciais da pesquisa e a necessidade da realização de um estudo exploratório, que incluísse uma conversa informal com crianças do último ano da EI e do primeiro ano do EF, e entrevista com a professora. O convite foi aceito por M., professora em duas escolas públicas, sendo, no período da tarde, em uma turma de último nível da EI (pré-escola) e no período da manhã, em uma turma de primeiro ano do EF.



### **Síntese da Participação das Crianças da EI e do EF no Estudo Exploratório**

A escola de EI visitada para o estudo exploratório era ampla, limpa e arejada; possuindo um refeitório com mesas e alguns objetos lúdicos, como uma amarelinha de borracha no chão. No dia da visita investigativa, estavam presentes 21 crianças, das quais apenas quatro eram meninos e o restante, meninas, todos agrupados em mesas de quatro lugares, exceto o menor deles que, apesar da sugestão da professora para agrupar-se, permaneceu sozinho.

Após apresentação e conversa informal sobre a pesquisa, o dia a dia delas na escola atual e como imaginavam que seria na escola do ano seguinte, quando estariam no 1º Ano do Ensino Fundamental, as crianças foram convidadas a se desenharem nas escolas dos dois níveis educacionais envolvidos (EI e EF), além de escreverem – como soubessem – uma carta para uma criança que fosse estudar na escola atual no próximo ano. Embora estivessem todas na própria sala de aula e sentadas em grupo, os desenhos foram realizados individualmente e elas se mantiveram na mesma disposição enquanto realizavam o combinado e, em seguida, com respeito ao cronograma, foram para o parque. Cinco meninas que não tinham terminado os desenhos preferiram permanecer mais um pouco na sala, concluindo-os; outras crianças terminaram ao retornar do parque. No momento em que diziam ter terminado o solicitado, combinávamos individualmente como elas queriam ser chamadas no relato da pesquisa, mediante informação que, por cuidados exigidos nesse tipo de trabalho, elas não seriam identificadas pelo nome, mas, pela primeira letra ou um apelido, conforme escolhessem.

Na visita investigativa à sala do primeiro ano do EF, estavam presentes 24 crianças. Na apresentação a elas foi explicado, brevemente, o que faríamos, elas contaram a respeito da rotina na escola, foram convidadas a fazer um desenho desta escola e da escola do ano anterior (EI) e, também, uma carta para uma criança que começaria na escola atual. Ao

entregarem seus desenhos, as crianças eram questionadas se preferiam usar a letra do nome ou um apelido, para preservar sua identificação. Na despedida, foi dado um grande abraço por iniciativa das meninas, em que os meninos não participaram. Ao retornarmos à sala de aula, como algumas crianças tinham concluído o solicitado e outras ainda não, as primeiras se interessaram por folhear livros infantis, enquanto outras acabavam de desenhar. Uma a uma entregava o desenho e esse momento era aproveitado para uma conversa rápida sobre o que havia sido feito. No final, houve abraços e a promessa de voltar com outras atividades e informações sobre o estudo que seria realizado em Brasília.

A conversa informal com eles e a entrevista com a professora, realizada em outra sala, foram gravadas em áudio. Para iniciarmos o levantamento de uma (pré)categorização empírica, organizamos uma síntese indicando se as crianças do estudo exploratório desenharam as duas escolas solicitadas ou apenas uma, e quais os elementos presentes nos desenhos. Os aspectos identificados nos desenhos das crianças do estudo exploratório que cursavam a EI foram: a construção da escola, muitas vezes, como um retângulo; outras construções além da escola, como casas e castelos com torres, e partes das construções como escada e chaminé; outros itens, como coração e obras de arte, além da simulação de escrita e letras. Também apareceram pessoas (mais frequentemente do que nos desenhos das crianças do 1º ano) algumas vezes maiores quando desenhavam as escolas de EF. Nos desenhos de crianças do primeiro ano do EF, além da construção da escola apareceu, em alguns, um campo de futebol (com divisão em duas partes), com ou sem crianças, tendo a professora em apenas um. Especialmente quando desenhadas as duas escolas, em geral, as de EF eram feitas em tamanho maior do que as de EI, com ausência de brinquedos, presença de letras e maior clareza de quem seria o aluno e quem seria o professor, bem como de suas expressões.

A partir desses aspectos dos desenhos, foram levantados os seguintes indicadores

empíricos das interpretações de si, do outro e do mundo, pelas crianças: a inclusão de pessoas (a si mesmas, os pares e as professoras, ou seja, crianças e adultos); localização no espaço da escola (construção, mobília; brinquedos, parque) e proximidades, incluindo elementos da natureza (sol, chuva, nuvens, plantas, pássaros); de aspectos da aprendizagem, como letras e pequenas palavras (oi, escola).

### **Síntese do Relato da Professora do Estudo Exploratório**

Nas conversas informais e na entrevista com a professora M., surgiram conteúdos relativos ao espaço: tamanho e estrutura da escola, que lhe parecia menos adequada às crianças de 6 anos no EF, pelo tamanho ainda pequeno das crianças; ao desenvolvimento, ao qual se referiu como “maturidade” e a possíveis diferenças de gênero; e aspectos da aprendizagem, ao considerar a influência das diferenças sociais na escolarização das crianças e a introdução de artefatos, como as novas políticas educacionais brasileiras.

### **Considerações a Respeito do Estudo Exploratório**

Com a realização do estudo exploratório, foi possível identificar pequenas lacunas nos procedimentos, as quais buscamos complementar. Por exemplo, que a criança fosse identificada, em seu desenho, do mesmo modo que no restante da pesquisa, para facilitar a organização do material. Pareceu importante rever dados de identificação dos participantes (acrescentar data de nascimento, ano e nível que entrou na escola) e explorar, com os adultos colaboradores, como as crianças eram vistas nesta faixa etária e como ocorria a transição, desde quando eles próprios estavam nesta etapa da escolarização, provavelmente, na então chamada primeira série do primeiro grau, com sete anos, como um modo de expressarem sua compreensão a respeito da mudança.

Mostrou-se importante que fosse solicitado o desenho de si mesmo em uma escola

de cada vez e que estes desenhos acompanhassem entrevistas individuais (cujo embasamento teórico foi apresentado em capítulo anterior), a fim de ampliar o espaço narrativo às crianças e a observação de suas condutas, e que elementos obscuros pudessem ser esclarecidos; para que pudessem explicar o que/por quê, se algo fosse desfeito e pudessem se situar na escola em diferentes momentos no tempo.

Notamos que algumas crianças podem ter confundido a nomeação das escolas, atribuindo características de uma à outra. Porém, como no estudo exploratório não houve entrevistas individuais, esse aspecto não foi explorado.

A conversa mais detalhada com as poucas crianças do estudo exploratório, que optaram por ficar em sala para terminar o desenho na hora do parquinho, enfatizou a necessidade do grupo focal, que se constituiu de diálogos provocados pela pesquisadora, em um grupo pequeno de crianças, em torno de um determinado tema (Mella, 2000; Silverman, 2009), neste caso, a transição; e de quais objetos poderiam ser levados para identificação, pelas crianças, do que seria referente à Educação Infantil (EI) e o que seria do Ensino Fundamental (EF), na realização do estudo empírico.

### **Estudo Empírico**

O estudo empírico foi realizado longitudinalmente, em três etapas, incluindo dois diferentes contextos educacionais: a escola de EI e a do EF. O descrevemos a seguir, assim como os participantes e colaboradores, instrumentos e materiais incluídos, bem como os procedimentos para a construção e análise das informações, conforme ilustrado a seguir:

**Tabela 1. Participantes, Colaboradores, Etapas e Instrumentos**

<b>Participantes</b>	<b>1ª etapa - EI</b>	<b>2ª etapa – início 1º ano EF</b>	<b>3ª etapa – meio 1º ano EF</b>
	Observações para contextualização	Observações para contextualização	-----
<b>Crianças</b>	<b>Grupo Focal</b> 05 crianças - dividir o material em 2 caixas e decorá-las - carta p/ criança que fará EI	<b>Grupo Focal</b> 03 crianças Obs.: duas faltaram - reorganizar material nas 2 caixas, explorar motivos - carta p/criança que fará EI	<b>Grupo Focal</b> 02 crianças - reorganizar material nas caixas, explorar motivos e sugerir algo - carta p/ criança que venha da EI para a EF
	<b>Entrevista</b> 06 crianças, de 1 turma 1. desenhar-se na escola atual (presente) 2. imaginar-se na escola do 1º ano (futuro)	<b>Entrevista</b> 05 crianças/03 turmas (perda de uma criança, mudou p/escola particular) 1. desenhar-se na EI (pas) 2. e no 1º ano (pres)	<b>Entrevista</b> 02 crianças/02 turmas (Pº, manhã, 1A; Eª, tarde, 1C) (2 crianças mudaram) 1. desenhar-se na EI (pas) 2. no 1º ano (presente) 3. na escola no futuro
<b>Familiares colaboradores</b>	Entrevista pais e/ou mães		
<b>Educadores colaboradores</b>	Entrevista – 01educadora (EI)	Entrevista – 03 educadoras (EF)	

### **Contextos: A Escola de EI e a Escola do EF**

Os espaços da escola de JI Asa Norte foram apresentados por S., a diretora, que informou serem poucas salas, de bom tamanho e todas com banheiro dentro; que a escola funcionava nos períodos da manhã e da tarde, atendendo turmas de crianças com 03, 04 e 05 anos, de diferentes extratos da população, como filhos de empregadas domésticas que trabalham na região, militares que moram na região; professores da universidade.

Segundo S., após a mudança para o EF de nove anos e ingresso das crianças aos 06 anos, a saída de público na EI colaborou para a criação de vagas para as crianças de 03 anos. Disse notar, pela manhã, um ritmo mais estável, com crianças mais participativas e assíduas. Contou que estava há pouco tempo na direção da escola, tendo começado um trabalho mais intenso com os professores por causa de frequentes mudanças no quadro docente. No momento, estavam preparando a festa da primavera, com o tema “lembranças”, em forma de colcha de retalhos que, posteriormente, seria utilizada em uma festa com as famílias das crianças. Indicou-nos, para a pesquisa, a participação de uma

turma da tarde, com alunos assíduos e, especialmente, porque estavam com a mesma professora desde o início do ano letivo. Para a apresentação do projeto de pesquisa aos familiares, sugeriu o envio de uma carta-convite com uma semana de antecedência e a reunião para o início do horário de aula.

Na escola de EF, localizada na mesma quadra, o portão de entrada permanecia trancado, não sendo possível visualizar quase nada da parte interna da escola, havendo necessidade de aguardar que alguém viesse atender. Do outro lado havia mais um portão, utilizado principalmente para a saída das crianças, após o parquinho e o pátio descoberto. Ao entrar, as salas eram todas dispostas em volta do pátio, sendo as primeiras à direita, da direção, da secretaria e dos professores; as da esquerda, de limpeza e refeitório. As salas de aula eram um pouco maiores, com uma divisão interna para guardar materiais, porém sem banheiro dentro. O contato da pesquisadora com a direção nesta escola foi menor, ficando livre para explorar, conhecer e utilizar o espaço, bem como contatar professoras e crianças.

### **Participantes**

Atenderam a solicitação de participação, por intermédio da escola de EI: (a) um grupo de 06 crianças de 5/6 anos que, no início do estudo, cursavam o último semestre da EI; (b) seus familiares cuidadores, que colaboraram e consentiram com a participação delas; (c) suas educadoras, nos dois níveis escolares envolvidos, uma professora da EI e duas professoras do 1º ano do EF (crianças matriculadas em turmas e turnos diferentes).

A princípio, os critérios de idade, escolarização da criança e aceite por parte do familiar responsável e da própria criança foram os únicos para a participação da criança e sua família; quanto aos professores, que lecionassem para aquelas crianças nos momentos da pesquisa. Nas etapas seguintes, houve perda de participantes, devido a mudanças de escola pública para particular ou de endereço, culminando em dois estudos de caso

completos. Os participantes estão descritos na tabela a seguir (Tabela 2), iniciando pela criança participante nascida primeiro, já com seis anos, incluindo os colaboradores da família de cada um (pais, mães) e das professoras, bem como de quais etapas participaram.

**Tabela 2. Dados de Identificação dos Participantes, nas Diferentes Etapas**

Crianças	Id	D.N.	Gênero		Familiares	Prof <sup>a</sup>		Resid.	Etapas			Obs.
			M	F		EI	EF		1	2	3	
B.	6 <sup>a</sup>	26/04/06	M		N. (mãe)	E.	R.	Plano Piloto	x	x		Mudou-se quadra/escola.
P <sup>o</sup>	6 <sup>a</sup>	09/05/06	M		V. (pai) I. (mãe)	E.	R.	Planaltina	x	x	x	Estudo de caso - vesp
Ed.	6 <sup>a</sup>	28/06/06	M		D. (mãe)	E.	D.	Plano Piloto	x			Mudado escola pública p/particular.
Cremilda	6 <sup>a</sup>	05/11/06	F		M. (mãe)	E.	R.	Itapoã	x			Faltou a atividades da Etapa 1 e 2.
E <sup>r</sup>	5 <sup>a</sup>	01/02/07	M		C. (pai) L. (mãe)	E.	M	Plano Piloto	x	x	x	Estudo de caso – mat.
Tatá	5 <sup>a</sup>	25/07/07	F		E. (mãe)	E.	R.	Plano Piloto	x	x		Mudou-se de estado.

Notamos que 03 crianças participantes no início do estudo completariam 7 anos ainda no primeiro semestre do primeiro ano do EF, em 2013, enquanto outras 03 completariam 6 anos entre o final da EI e o meio do 1º ano do EF, sendo um dos estudos de caso representante da primeira situação (que escolheu ser chamado Pedrinho, porém contraímos para P<sup>o</sup> por questão de espaço) e outro, da segunda (E<sup>r</sup>, que escolheu ser chamado de E, porém havia dois com a mesma inicial e acrescentamos uma segunda letra para cada). Eles teriam 5 ou 6 ao entrarem e 6 ou 7 anos ao final do estudo.

### **Instrumentos, Materiais e Equipamentos**

Foram elaborados, especificamente para este estudo, os seguintes instrumentos (vide Apêndice II):

- 1. Sessões de observação para contextualização** das crianças na(s) escola(s), abrangendo rotinas do dia letivo, com atividades livres e dirigidas realizadas dentro e fora da sala de aula, sendo a professora avisada da presença da pesquisadora,

porém sem combinação prévia sobre o que fariam; foram observados aspectos individuais e interacionais situados dentro e fora da sala de aula, com: criança-adulto, criança-criança e criança-recursos disponíveis, a natureza e a direção das atividades e os posicionamentos dos envolvidos. Em função da disponibilidade das crianças, professoras, escolas e pesquisadora, foram gravados e filmados cerca de 40-50 minutos na primeira etapa e 40-50 minutos na segunda; na terceira etapa não houve observação para contextualização, pois, restaram apenas duas crianças participantes: P<sup>o</sup>, estudando no período da manhã, e E<sup>f</sup>, no período da tarde.

**2. Grupo focal.** Foram realizados três encontros de grupo focal com as crianças, um a cada etapa (final da EI, início e meio do 1º ano do EF), que consistiam de dois momentos principais: (a) caixas (ver Figura 3): materiais comumente utilizados pelas crianças – giz de cera, massinha, canetinha, brinquedos, lápis preto e caixas de lápis de cor, uma grande e uma pequena, borracha, caderno sem pauta e com pauta, folhas brancas e coloridas, e livros – eram apresentados a elas para que fossem divididos em duas caixas de papelão com tampa, uma representando a escola de EI e outra a escola do EF, que serviriam para guardar e/ou construir a escola. Na terceira etapa, depois da separação dos objetos, explorava-se porque pensavam em manter ou mudar o objeto de caixa e, por final, foram entregues duas folhas brancas para cada criança, para que fizesse algo para ser colocado em cada caixa, ficando livres para utilizarem materiais que estavam nelas; e (b) carta: a proposta consistiu na elaboração de uma carta para uma criança que viesse a estudar naquela escola; tendo como parâmetro inicial a proposta de Campos (2011), que apresentava uma situação hipotética de visita à escola em que as crianças participantes tinham estudado no ano anterior e na atual, no ano seguinte, sugerindo-lhes que escrevessem uma carta contando tudo sobre a escola, sendo a



pesquisadora escriba, considerando que as crianças ainda estavam em processo de alfabetização. Em nosso estudo, a proposta da carta ocorreu nas três etapas. Na última etapa, um roteiro foi elaborado para ser completado, com base nos aspectos explorados e apontados nas sessões anteriores.

**3. Roteiros de entrevista semiestruturada para cada grupo de participantes:** (a) crianças, (b) adultos colaboradores: familiares (pais/mães) e (c) professoras. Foram elaborados a partir do embasamento teórico apresentado no primeiro capítulo deste estudo, explorando as interpretações dos participantes a respeito de si, do outro e do mundo na experiência de transição escolar, em relação a aspectos do passado, do presente e perspectivas de futuro – considerando permanências e mudanças no processo de desenvolvimento – além daqueles relativos às atividades realizadas, especialmente, em relação aos nossos objetivos, questões de pesquisa e pontos aperfeiçoados com o estudo exploratório e da faixa etária, em função do grupo de participantes no processo:

**(a) Crianças:** tendo em vista serem foco deste estudo, buscamos um melhor aproveitamento de sua participação e maior abrangência possível de suas interpretações, e para despertar seu interesse, consideramos a importância das múltiplas características de seu pensamento apontadas na literatura e práticas de pesquisa com crianças, além do preparo do pesquisador, cujos aspectos foram levantados no primeiro capítulo.

**(b) Adultos Colaboradores. Familiares:** entrevistados a respeito de como percebiam a criança de 5 e 6 anos, na EI e no primeiro ano; sobre esta etapa da escolarização quando eles próprios ingressaram e como percebiam/esperavam que fosse, atualmente, tendo em vista explorarmos como compreendiam a criança, o momento de transição para o primeiro ano do EF e a própria

mediação neste processo. *Educadores*: o roteiro para os educadores também explorava sua percepção da criança de 5 e 6 anos, na EI e no 1º ano; sobre esta etapa da escolarização quando eles próprios ingressaram e como percebiam/esperavam que fosse atualmente; tendo em vista explorar como compreendiam a criança, o momento de transição para o primeiro ano do EF e a própria mediação neste processo; além dos temas desencadeadores das entrevistas com os familiares, as professoras também foram questionadas a respeito das semelhanças e diferenças de quando as crianças entravam no 1º ano com 7 anos e aspectos da legislação sobre o tema.

Além das duas caixas de papelão e os materiais para serem nelas distribuídos, para os materiais para realização dos desenhos consistiam em: folha branca, lápis preto e de cor, e borracha; o equipamento consistia em gravador, filmadora e máquina fotográfica.

Em primeiro lugar, procuramos o órgão responsável pelas escolas públicas do Distrito Federal, a Secretaria de Educação do Distrito Federal – na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (SEDF-EAPE), para obtermos autorização<sup>1</sup> para o contato com escolas da região com turmas nos anos escolares de nosso interesse, ou seja, no último ano da EI e no primeiro ano do EF. O projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos, mediante apresentação dos documentos necessários e, quando aprovado<sup>2</sup>, as escolas foram novamente procuradas, para definição do contexto e contato com as crianças e suas famílias, e agendamento dos procedimentos de construção das informações, que foram iniciados pelo preenchimento e assinaturas nos termos de Consentimento Livre e Esclarecido, além do assentimento oral das próprias crianças, embora esta pesquisa não apresente riscos aos seus participantes (ver Apêndice I).

---

<sup>1</sup> Memorando de autorização EAPE/SEE-GDF no. 81/2012

<sup>2</sup> CAEE: 02822512.1.0000.5540; número do parecer: 165.539.

Em preparo ao início do estudo empírico em escolas do Plano Piloto, foi acessado o site da Secretaria de Educação do DF<sup>3</sup>, onde foi localizada uma lista das escolas das regionais para as quais obtivemos autorização de fazer a pesquisa no órgão competente, ou seja: Plano Piloto (com 101 escolas) e Paranoá (com 26 escolas). Um e-mail foi enviado às escolas que tinham o endereço indicado na lista oficial, exceto para 14 escolas indicadas como “rurais”. Mais de 50 e-mails voltaram por falhas como endereço errado ou caixa cheia. Apenas algumas respostas foram obtidas, com informações como: atenderem do sexto ao nono ano do EF; indicação do número de telefone da escola classe correspondente ou que tinham eventos nos próximos dias que dificultariam a visita.

Tendo em vista o pouco retorno do contato com as escolas via e-mail consultado nos documentos oficiais e disponíveis na internet, divulgamos a necessidade relacionada à rede de contatos pessoal e profissional, recebendo algumas indicações. Entre essas, ligações foram feitas para uma Escola Classe da região do Paranoá, onde houve confusão no atendimento, realizado por diferentes pessoas. Outra escola de EI indicada foi no Plano Piloto, na Asa Norte – que denominaremos “JI Asa Norte”, onde iniciamos a realização do estudo, pela proximidade do final do ano letivo e ótima receptividade. Nela, a diretora da escola, S., respondeu-nos que a pesquisa poderia ser realizada lá, pois, havia duas turmas de terceiro nível da EI no matutino e três no vespertino; e que as crianças oriundas desta escola seriam automaticamente matriculadas no primeiro ano do EF na Escola Classe ao lado. S. forneceu os telefones e informou a data e o horário que estaria na escola. No primeiro contato pessoal com S. obtivemos informações relativas à Educação Infantil e visão parcial do cenário no qual atuaríamos, pois, os professores estavam em dia de formação externa proporcionado pela Secretaria de Educação. Na segunda visita à escola JI Asa Norte, houve a apresentação à professora e turma sugeridas para este estudo, que foi

---

<sup>3</sup> Endereço eletrônico: <http://www.se.df.gov.br/>

brevemente descrito. Cartas-convite foram enviadas aos familiares de toda a turma, sugerindo a data para a reunião, na qual compareceram e aceitaram participar do estudo familiares (pais e/ou mães) de seis crianças, que assinaram termos de autorização e agendaram a entrevista individual para o decorrer da mesma semana.

### **Procedimentos para Construção das Informações Empíricas**

Na primeira etapa, no primeiro encontro com as crianças em sala de aula, os alunos estavam sentados em grupos, e as seis crianças participantes foram agrupadas pela professora em uma mesa conjunta (nesta e nas próximas observações para contextualização), sentando-se a pesquisadora entre eles, apresentando-se novamente e se mantendo próxima, procurando dar atenção a todas as crianças da sala que se dirigiam a ela, porém mantendo foco nas crianças cujos familiares assinaram a autorização para participar do estudo. No final da tarde, foram convidados para conversar, fora da sala de aula, sobre o que faríamos nos próximos dias e conhecerem os equipamentos que utilizaríamos. Nesse dia, não realizamos filmagens ou gravações.

Tendo sido a presença das crianças participantes confirmada antecipadamente com os familiares e a escola, quando foram chamadas para a primeira sessão do grupo focal, a ser realizada na biblioteca, cinco das seis crianças com autorização para participar da pesquisa estavam presentes na sala de aula. A proposta incluía a formulação de uma carta direcionada a uma criança que viesse a estudar naquela escola, a ser elaborada por eles e transcrita pela pesquisadora, tendo a 1ª e 2ª etapas uma instrução aberta, para que as crianças contassem sobre a escola de EI e EF, e na 3ª etapa elaborado um roteiro com base nos aspectos explorados e apontados por eles nas cartas anteriores, sobre o que lembravam de ambas e como se imaginavam na escola, no futuro.

As entrevistas individuais foram realizadas na sala da diretora, por sua oferta, ao

considerarmos a necessidade de um lugar reservado e tranquilo. Cada criança era chamada na sala de aula, conforme antecipadamente combinado com a professora. Essas entrevistas iniciavam-se com um convite para que desenhasse a si própria na sua escola de EI e na de EF, contando sobre si e sobre seu desenho, de modo a explorarmos suas interpretações de si, do outro e do mundo, e possíveis mudanças de posicionamento de uma para outra etapa durante a transição da EI para o EF, nas diferentes escolas. Inicialmente, eram fornecidas instruções e disponibilizado o material para realização dos desenhos. A conversa ocorria conforme a disponibilidade da criança enquanto desenhava. Ao finalizar, era retomado o que tinha sido feito, a criança nomeava o desenho, que era identificado pela pesquisadora no verso com codinome, etapa e qual escola (EI/EF) estava sendo desenhada; por final, a criança era questionada se queria contar ou perguntar algo mais, e convidada a ajudar desligar o equipamento.

No início do ano seguinte, foi estabelecido contato telefônico com os familiares para confirmação e agendamento da participação das crianças na segunda etapa da pesquisa, já integradas na escola do primeiro ano do EF, pouco tempo após o início das aulas. Permaneciam na escola cinco das crianças participantes; Ed., um menino, havia mudado para uma escola particular, segundo informação dada pela mãe e a madrinha ao telefone e confirmada na escola. Foi solicitado o uso da biblioteca para a realização da segunda sessão do Grupo Focal, por ser um espaço maior e de mobília mais confortável; no entanto, mostrou-se bastante procurado, por ser logo na entrada da escola. Combinamos com os familiares das crianças do período da manhã, que viessem buscá-las uma hora mais tarde e as do período da tarde, que fossem trazidas um pouco mais cedo do que o horário regular de entrada. No entanto, uma das crianças faltou e a mãe não foi encontrada por telefone (Cremilda) e outro (B.) estava em processo de mudança exatamente naquela semana. Desse modo, o encontro do Grupo Focal na segunda etapa foi iniciado apenas com

dois meninos: E<sup>r</sup> e P<sup>o</sup>, tendo a terceira criança, a menina Tatá, chegado quando eles estavam concluindo a divisão dos objetos nas duas caixas.

Para as entrevistas individuais da segunda etapa do estudo, não foi possível reservar um local específico na escola do primeiro ano do EF, antecipadamente. Coincidentemente, havia na equipe psicopedagógica do SEEDF atuante na escola, uma pedagoga conhecida em um curso, anteriormente, que ofereceu o espaço para a realização das entrevistas, cujos horários foram adequados. Assim que o equipamento era preparado, retomava com a criança o que se lembrava do que tínhamos feito na outra escola, na etapa anterior – desenhar-se lá e como imaginava que seria na escola atual – e propunha-lhes o que faria nesta etapa: desenhar-se nesta escola e na escola anterior, como se lembrasse.

Para a terceira etapa, no segundo semestre do primeiro ano do EF, em contato telefônico estabelecido com a escola, o secretário que atendeu não soube informar a respeito do agendamento para continuidade da pesquisa, tendo novo contato com a direção sido feito, pessoalmente, no dia seguinte. Nesse encontro, a vice-diretora informou que mais uma criança (Tatá) havia se mudado, conforme possibilidade anunciada pela mãe no semestre anterior; fora confirmada a permanência de P<sup>o</sup> (1<sup>o</sup> A, manhã) e E<sup>r</sup> (1<sup>o</sup>. C, tarde), além de C. (1<sup>o</sup> B, manhã), que não foi incluída nesta etapa do estudo por ter faltado nos encontros anteriores. Em seguida, foi estabelecido contato com os familiares, para confirmação e agendamento da continuidade do estudo com as crianças. Desse modo, restaram apenas dois meninos para as entrevistas e a terceira sessão do grupo focal: um estudando no período matutino (P<sup>o</sup>) e outro no vespertino (E<sup>r</sup>). Nesta etapa do estudo, as entrevistas individuais também foram realizadas na biblioteca, espaço disponibilizado no momento para garantir maior tranquilidade à participação das crianças, sendo cada menino entrevistado individualmente no próprio período de aula. A criança era convidada a lembrar o que tínhamos feito na outra escola e nesta, nas etapas anteriores – desenhar-se

nas duas escolas – e proposto o que faria nesta etapa: desenhar-se naquela escola, nesta escola e como se imaginava na escola, no futuro.

Antes da gravação de cada procedimento, o gravador e/ou filmadora era(m) testado(s), em relação à posição que a criança participante ficaria sentada. Além do consentimento assinado pelo adulto, com cada criança, era lido o termo de assentimento e gravado seu aceite em participar e perguntado como queria ser chamada na pesquisa. Com os adultos colaboradores as entrevistas foram, apenas, gravadas em áudio. As sessões de grupo focal realizadas com as crianças também foram filmadas e gravadas em áudio. Ao final de cada etapa, os participantes eram agradecidos pela colaboração no estudo, sendo combinado o retorno para a etapa seguinte.

A Tabela 3 contém o tempo das gravações de áudio e vídeo durante o estudo empírico, totalizando 15h20min, incluindo: a organização e o reconhecimento do equipamento; as observações de atividades realizadas dentro e fora da sala de aula; as sessões de grupo focal; as entrevistas em cada etapa do estudo.

**Tabela 3. Tempo de Gravações de Áudio e Vídeo nas Três Etapas**

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Tempo de gravação – minutos</b>
1	E <sup>r</sup>	48
2		50
3		43
1	P <sup>o</sup>	33
2		39
3		48
1	Br	36
2		24
1	Tatá	17
2		16
1	Ed etapa 1	34
1	Cremilda	29
2		22
<b>Subtotal entrevistas com as crianças</b>		<b>439</b>
1	Grupo Focal	32
2		23
3		37
<b>Subtotal grupo focal</b>		<b>92</b>
1	Prof E EI	30
2	Prof D EF	19
2	Prof R EF	27
2	Prof M EF	37
<b>Subtotal Professores</b>		<b>113</b>
1	Família E <sup>r</sup>	45
1	Família P <sup>o</sup>	26
1	Família Br	24
1	Família Ta	30
1	Família Ed	30
1	Família V	19
<b>Subtotal familiares</b>		<b>174</b>
1	Observações p/contextualização EI	44
2	Observações p/contextualização EF	50
<b>Subtotal Observação</b>		<b>94</b>
<b>Tempo total em minutos</b>		<b>912</b>
<b>Tempo total em horas</b>		<b>15,2</b>



## Procedimentos de Análise

O tratamento das informações empíricas ocorreu após as visitas à escola em cada etapa. Todas as filmagens e gravações em áudio foram digitalizadas, sob a orientação de um profissional da informática, por meio dos programas *Audacity*, *Express Dictate* e *Express Scribe*. Em seguida, os arquivos foram conferidos e nomeados, para verificação de possíveis perdas de informações e necessidades de complementações com novas visitas à escola, sendo transcritos na íntegra e analisados.

Em busca de estratégias utilizadas nas narrativas dos participantes, especialmente das crianças, mediante a revisão da literatura feita no primeiro capítulo, foram necessárias adaptações a alguns aspectos de diferentes métodos de análise, incluindo: Análise da Conversação Adaptada à Psicologia, Análise Dialógica e Análise Multimodal, considerando-se a dialogicidade e os aspectos polifônicos; relações e movimentos entre os posicionamentos e significados, redundâncias e complementaridades próprias das dinâmicas de *self*. Elaboramos quadros para ilustrar permanências e mudanças ocorridas nas três etapas, buscando avançar na compreensão da construção de significados que permeiam a transição (Barbato & Caixeta, 2014; Barbato et al., 2014; Carlucci, Barbato, & Carvalho, 2010; Cavaton & Barbato, 2011; Kellet, 2005; Santos & Barbato, 2006).

A Análise Dialógica foi proposta para identificação dos sentidos, das idiosincrasias nas narrativas de cada participante. Primeiramente, as participações das crianças, coletivas ou individuais, foram sumarizadas a fim de definirmos episódios relevantes aos nossos objetivos. Iniciamos o tratamento das informações pela divisão do texto em episódios (sequências de interações) por turnos de fala, tendo a enunciação como unidade de análise, relacionada aos indicadores teóricos. Uma fala representativa do tema foi utilizada para nomear o episódio, numerado para facilitar o processo de síntese. Em seguida, elaboramos uma sumarização de cada episódio, para localização das primeiras

categorias de análise. Na fase seguinte, identificamos sub categorias, reorganizando a disposição de nossos protocolos de análise. E em uma terceira fase, suprimimos a divisão por episódios, identificando supra categorias. Seleccionamos sequências para a discussão das informações com a literatura, que evidenciassem permanências e mudanças durante a transição. A Análise da Conversação Adaptada à Psicologia destinou-se às interações nas situações coletivas (observação para contextualização e grupo focal), em busca de identificarmos a ocorrência de estratégias discursivas.

O material da participação longitudinal de uma criança (E<sup>r</sup>) foi selecionado para realização do primeiro nível de análise, sendo lido e relido para identificação de temas que regulavam narrativas e diálogos, posições e significados, por meio de uma codificação em que o texto foi sendo gradualmente reduzido, tendo as enunciações como unidade de análise e considerando-se sua contribuição para o episódio como um todo, que foi nomeado com falas expressivas da criança. Foram considerados como critérios de marcação para os recortes a mudança de tema, circunstâncias geralmente expressas por marcadores de lugar, tempo, modo, intensidade ou condição – priorizando a semântica e não a forma gramatical – quando o anterior parecia esgotado e outro iniciado pela criança ou pesquisadora, em geral acompanhado por dêiticos que assinalavam mudança de pessoa: eu..., ele..., minha mãe..., você...; tempo: agora..., sempre..., desde..., então..., antes...; espaço: aqui... lá...; e assunto: também..., mas...; o mesmo foi feito, em seguida, com o segundo estudo de caso (P<sup>o</sup>), indicando, pela linguagem, o contexto onde o as narrativas aconteciam. Para as situações coletivas gravadas em vídeos, foi proposta uma análise multimodal, buscando contemplar: os processos; a maneira de cada um compreender-se, especialmente como aluno, no contexto escolar (González-Patiño, Poveda, & Morgade, 2012; Morgade, González-Patiño, & Poveda, 2012).

Escolhemos aspectos do enfoque teórico adotado, para a produção de categorias

apropriadas para a situação, como o processo de produção dos posicionamentos na sequência das interações e na interdependência entre elas (ex.: pergunta-resposta, convite-aceitação/recusa etc.), observando como cada participante se orientava a essas ações e as realizavam, bem como para às ações dos outros; o movimento que emergia da interação, evidenciando ações, atividades e recursos; e como se orientava e constituía características ao ambiente (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010), com uma complexificação das interações.

Assim, para a análise das narrativas e explicações das crianças, consideramos a linguagem em uso como trabalho, cujos aspectos dialógicos são abarcados na Análise Pragmática do Discurso (Bakhtin, 1992), incluindo quebras de comunicação e possibilidades de recorrência de temas e significados ao longo das diferentes sessões. O conjunto de sessões com cada participante formou, no primeiro nível de análise, um único texto com foco nos dêiticos, pronomes pessoais (participantes do acontecimento narrado), marcadores de tempo, modo, pessoa e número, caracterizados por suas oposições funcionais e por elas determinados de modo simples (uma categoria) ou complexos (mais categorias) (Barbato, Mieto, & Rosa, 2014).

Consideramos, também, três níveis temporais, relacionados à enunciação: (a) passado: fatos anteriores ao momento analisado ou retrospectiva; (b) presente: fatos que se passam ou estendem ao próprio momento, ou sob uma perspectiva paralela; (c) futuro: fatos ainda não realizados, que ocorreriam depois do momento, em prospectiva.

Do mesmo modo, a *diferenciação eu-outro* teve como nível inicial de análise os dêiticos e marcadores de pessoa, considerando-se a orientação da ação do sujeito no discurso como: agente (marcado pelo uso do pronome pessoal *eu*), agente/objeto (marcando sua posição como reflexiva) e objeto (marcando sua posição situando-se como quem sofreu ou recebeu a ação do outro, utilizando a voz passiva); marcadores de terceira pessoa (quando o participante posiciona o outro como não-eu, situando-o pelo uso de

pronomes de terceira pessoa: ele[s]/ela[s]) que, tendo em vista o embasamento teórico, sintetizamos pelos modos como observamos sua responsividade na pesquisa.

Foram primeiramente selecionados e editados *clipes* curtos (com cerca de 1 minuto a 1 minuto e meio cada) no programa *Movie Maker*, a partir de palavras-chave ligadas aos objetivos de pesquisa, considerando-se os limites difusos das atividades das crianças e a existência de cenários interativos. Esses recortes passaram por sessões de discussão (Grupo de Infância Contemporânea – UAM) para o ensaio do primeiro nível de análise. Novas análises foram feitas em busca de possíveis conexões com o embasamento teórico e triangulação com informações obtidas em outros instrumentos e diferentes momentos, em um processo espiral em busca de padrões, lógicas e aspectos complementares nas distintas manifestações. Escolhemos alguns aspectos do enfoque teórico adotado, para a nomeação de categorias apropriadas para a situação, considerando a autonomia e o manejo da situação pelas crianças participantes durante suas interações.

Observamos estruturas, funções e dinâmicas dos contextos de escolarização da criança, e aspectos individuais e de interações situacionais (criança-criança; criança-adulto; criança-recursos disponíveis), a natureza e a direção das atividades e das posições de cada envolvido na situação, criança ou adulto. Buscamos tratar as informações como um único texto, analisando-as a partir das interpretações de si, do outro e do mundo pelas crianças, principais participantes da pesquisa, em situações coletivas (atividades em sala de aula e grupo focal) e individuais (entrevistas) e contando com a colaboração dos adultos, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa. Apresentamos os resultados do sincrônico ao diacrônico (Morgade et al., 2012), indo de aspectos mais gerais para o desenvolvimento dos dois estudos de caso, de E<sup>r</sup> e P<sup>o</sup>, que participaram longitudinalmente, nas três etapas das entrevistas individuais.

## RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo descrevemos os resultados longitudinalmente, conforme a construção das informações empíricas, em três etapas. Na 1ª etapa, que ocorreu no final da EI, incluímos atividades coletivas (observações para contextualização e grupo focal) e individuais (entrevistas com crianças, e colaboração de pais e professora da EI); na 2ª etapa, que correspondeu ao início do 1º ano do EF, as mesmas atividades e colaboração das professoras do 1º ano do EF; e na 3ª etapa, no meio do mesmo ano, finalizamos com dois estudos de caso longitudinais, incluindo grupo focal e entrevistas com as crianças.

Entendendo que o termo *self* compreende as interpretações de si mesmo, do outro e do mundo, identificamos aspectos dessas dinâmicas que permearam, longitudinalmente, as narrativas das crianças participantes deste estudo. Durante a construção das informações com elas, notamos que *ações orientadas ao brincar e ao aprender* e interpretações orientadas à *família, escola, pesquisa e transição* e, nelas, o reconhecimento pelas crianças da mediação de pessoas e instrumentos, avaliações e expressão ou descrição de sentimentos permeavam suas narrativas a respeito de *si mesmas e dos outros* envolvidos na sua socialização, diferenciando-se (que representamos pelo símbolo  $\neq$ ) deles ou iniciando atuações de identificação ( $\leftrightarrow$ ), por vezes posicionando-se de modo preponderantemente unidirecional ( $\rightarrow$  ou  $\leftarrow$ ) e situando-se no mundo em diferentes *espaços e tempos*. Buscamos sintetizar e ilustrar esta dinâmica na Figura 1, que nos guiará na leitura dos resultados nas três etapas:

<b>Processos de Desenvolvimento</b>				
↕ ⇄	<b>Si mesmo</b> <b>Outro</b>	casa ≠ ↔	EI ≠ ↔	1º ano do EF ≠ ↔ EB...
<b>Espaços</b>				
Ações orientadas a brincar e aprender				
Interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição				
5 anos                      6 anos                      7anos				
<b>Tempo</b> →	1ª etapa →		2ª etapa →	3ª etapa →                      →
	passado	presente		futuro

**Figura 1.** Ações e interpretações das crianças nas diferenciações e identificações si mesmo-outros, em diferentes espaços e tempos, na transição EI-EF.

**Tabela 4 - Definições das categorias**

<b>Diferenciação (≠) e atuações de identificação, Predominantemente dialógicas, bidirecionais (↔) ou monológicas, unidirecionais (→ ou ←)</b>	As crianças se referem a	<i>si mesma(s)</i>	- Individualmente, utilizando eu, mim, me, meu/minha	
		<i>outro(s)</i>	- Coletivamente, utilizando a gente, nós, nosso(a) - modos de responsividade na pesquisa	
<b>Em atividades</b>	com ações orientadas ao <i>brincar</i> e ao <i>aprender</i> , e interpretações orientadas à escola, família, situações propostas na pesquisa e transição		<b>Estratégias</b> - Avaliam o próprio rendimento - Reconhecem a mediação de pessoas e instrumentos - Descrevem ou expressam sentimentos	
<b>Espaços</b>				
indicam estrutura/partes e funções:				
<b>No mundo, em diferentes:</b>	<u>Na Pesquisa</u>	<u>Fora da Escola</u>		<u>Na Escola</u>
		Casa	Outros	EI                      EF
<b>Tempos</b>				
	Passado	Presente		Futuro
	Antes da escolarização	último ano da EI	1º ano do EF	posteriormente
	Situações em momentos anteriores ao da entrevista	Situações que se passam ou se estendem ao momento da entrevista		Situações previstas, ainda não realizadas até o momento da entrevista

Com base na categorização e definições acima, apresentamos, a cada etapa: (a) um quadro síntese da identificação das categorias nas situações coletivas, descrevendo atividades realizadas e estratégias utilizadas pelos participantes ou a quem eles se referem,

as posições das crianças em relação ao(s) outro(s) e como localizavam-se no espaço e no tempo, com alguns exemplos situacionais das atividades observadas para contextualização; (b) uma síntese da sessão do grupo focal, incluindo um inventário e fotos das caixas com a distribuição dos materiais relativos ao final da EI e o 1º ano do EF, pelas crianças, e a carta elaborada por elas e transcrita pela pesquisadora para o futuro aluno; (c) desenhos produzidos durante as entrevistas individuais pelos dois meninos que participaram longitudinalmente e um quadro síntese da análise destas entrevistas, por partes.

### **1ª Etapa**

Nesta seção, descrevemos e analisamos as informações construídas durante a primeira etapa da pesquisa (final da EI), iniciando com as interpretações de si, do outro e do mundo pelas crianças, em situações coletivas e individuais, passando no segundo tópico pela compreensão dos adultos colaboradores – familiares e professora da EI – a respeito da criança, da transição e da própria mediação nesse processo.

#### **Interpretações de Si, do Outro e do Mundo pelas Crianças**

Neste tópico, introduzimos exemplos de observações para contextualização, ocorridos e filmados em diferentes dias no ano final da EI e trechos das entrevistas individuais realizadas com E<sup>f</sup> e P<sup>o</sup>, que participaram das três etapas do estudo.

**Situações coletivas: observações para contextualização e grupo focal.** Escolhemos dois momentos distintos de situações coletivas observadas para contextualização das crianças na escola de EI, compreendida como contexto interacional que propiciou que brincassem e aprendessem, de modo informal e formal: uma situação livre, de brincadeira, e outra de atividade dirigida pela professora. O primeiro ocorreu em uma sexta-feira, “o dia do brinquedo”, uma prática comum nas escolas de EI, em que é estabelecido um dia da

semana que as crianças podem trazer brinquedos de casa:

***Situação livre: dia do brinquedo***

Inicialmente, algumas crianças brincam perto dos equipamentos de filmagem e gravação e outras, no chão; em seguida, passam a brincar entre si e vão para outro lado da sala, parecendo não lembrarem mais que estão sendo filmados. Ocorrem diferentes brincadeiras e conversas, simultaneamente, com uma aparente divisão de meninos (que brincam com espadas, carrinhos, bonecos) e meninas (que pintam e conversam à mesa), com alguns se misturando ocasionalmente. Enquanto as crianças brincam pela sala, a professora escreve nas agendas e no diário, sendo a gravação interrompida quando alguém entra na sala para falar com a professora.

Situação dirigida pela professora, parte de um projeto desenvolvido por toda escola:

***Atividade dirigida pela professora***

*Primeiro momento.* As crianças são preparadas pela professora para ouvir uma história. Antes do início, cantam e batem palmas; em seguida, escutam-na, alguns parados, outros gesticulando; no final, recontam com/para a professora e dialogam sobre as figuras.

*Segundo momento.* A professora retoma o contexto da história, perguntando o que as crianças se lembravam, recordando que já coloriram e afixaram no mural externo o desenho de uma menina e que, então, coloririam um coelhinho (Figura 2), da cor que cada um quisesse. Ao final, todas as crianças deveriam escrever seus nomes na folha do desenho e auxiliar a professora na organização da sala.



***Figura 2. Coelhinho pintado a tinta.***

(autor não identificado)



Os encontros com o grupo focal geraram possibilidades de construção de informações com as crianças em situações coletivas específicas da pesquisa. Quando chamadas na sala de aula para o primeiro encontro, cinco crianças com autorização para participar estavam presentes e foram correndo para o local indicado, a biblioteca, onde exploraram os materiais arrumados sobre a mesa por alguns minutos, brincando livremente. Depois de combinado que distribuiriam os materiais nas duas caixas vazias de papelão, uma para a EI e outra a EF, as crianças conversaram entre si e com a pesquisadora sobre o que fariam. A proposta foi reapresentada e as instruções retomadas algumas vezes, para confirmação da compreensão, devido o foco das crianças em explorar e brincar com o material apresentado. Após cerca de dez minutos, reconsiderando-se a proposta inicial para conclusão da atividade, as crianças foram questionadas se achavam que tal ou tal objeto deveria ser colocado em qual caixa/escola. Ao final, mostraram-se animadas em ajudar a tirar fotos das caixas, embora algumas quisessem ir para o parquinho.

Nesse primeiro encontro, dividimos a narrativa em 12 episódios, identificando categorias de análise, nomeando-os e exemplificando-os com falas expressivas das crianças. Em síntese, nas situações coletivas propiciadas na primeira etapa do estudo empírico, as crianças destacaram a importância de *ações orientadas ao brincar* livremente, ainda que a atividade de pesquisa fosse lúdica e os tenha atraído por um certo tempo; apontaram, também, *ações orientadas ao aprender*, com *expressão de sentimentos* em relação a elas e à transição, e *interpretações orientadas à pesquisa, à escola e à transição*, permeando a diferenciação ou início de atos de identificação *si mesmo-outros*, e a *localização no tempo e no espaço*, conforme ilustrado na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5. *Categorias das Atividades Coletivas na Primeira Etapa do Estudo Empírico*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	Na <b>observação para contextualização</b> de atividade livre (dia do brinquedo), as crianças brincam e conversam durante todo o tempo que a professora escreve nas agendas. Na <b>sessão do grupo focal</b> , comemoram a possibilidade de explorar os materiais e demonstram o que fizeram (ex.: escultura de massinha). Durante a separação nas <u>caixas</u> , expressam vontade de brincar na piscina e destacam a necessidade de autorização do adulto; cantam enquanto realizam a atividade proposta: <i>Eu me remexo muito! E repetem falas de um comercial: A gente brinca, o seu filho imagina</i> . Alguns queixam-se para sair logo para brincar, ir para o parquinho: Tatá manuseia/escala a porta para sair e B. vai até o parquinho e expressa decepção ao voltar chorando por tê-lo perdido. Na <u>carta</u> , destacam que nesta escola é possível brincar com brinquedos da sala e do parquinho e planejam brincar na escola do EF.	- criança ≠ ↔ criança meninas/meninos (mais ≠ do que ↔) - crianças ↔ brinquedos - criança ← e ↔ adulto	- escola (EI), <i>linda e legal</i> : piscina, sala vermelha, parquinho - outra escola (EF), que é grande, <i>Que é ali!</i> (P°).	- dias da semana com piscina - (sair) logo - presente - futuro: ano que vem

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao aprender</i>	Na <b>observação para contextualização</b> , em <u>situação dirigida pela professora</u> , as crianças cantam; organizam materiais em cabides e carteiras; sentam-se para contar os presentes e combinam tarefas do dia; pintam, desenham, cantam e ouvem histórias, auxiliando a professora a guardar atividades em pastas individuais. Na <b>sessão de grupo focal</b> , um menino expressa descontentamento após instrução da atividade (B.: <i>Ah, não, que saco!</i> ); outro avalia a si e ao colega na leitura: Pº: <i>Lápis de cor, 12 unidades. / E.: Eu não sei ler / Pº: É claro, você ainda é pequeno.</i> Na separação dos materiais nas <u>caixas</u> , as crianças consideram o que cada um faria; solicitam a mediação do adulto: <i>A gente pode levar? Pode usar? Pode por esse aqui?</i> ; e reconhecem a mediação dos pares e instrumentos, além da escrita de marcas: <i>Cia Toy, Estrela, Mattel.</i> Na <u>carta</u> , também lembram que nesta escola as crianças estudarão.	- criança ≠ ↔ criança - crianças ↔ adulto	[ <sup>4</sup> no pátio, em fila, no retângulo da cor da sala da turma, na sala de aula; na biblioteca; espaço da pesquisa]	- presente: <i>ainda</i> - futuro: <i>depois</i>
<i>interpretações orientadas à escola, à pesquisa e à transição</i>	As crianças relatam à pesquisadora o que estão produzindo e o que farão em seguida; disputam e solucionam o que é de quem, discutem o que cada um quer ou não fazer e onde cada um quer ir e decidem entre si, com falas como: <i>Todo mundo pode usar</i> (Pº). Ao formular a carta, planejam ação para a escola do EF.	- criança ↔ adulto - criança ≠ e ↔ criança	[pesquisa]	- futuro: o que farão em seguida

<sup>4</sup> Quando tempo ou espaço estão entre [ ] foram observados pela pesquisadora, proporcionados pelo espaço de pesquisa, não necessariamente descritos pela criança.

No inventário a seguir, relacionamos o que foi colocado em cada caixa: na primeira (EI), itens ligados a atividades livres e informais (cola, lápis de cor, massinha e as próprias produções com massinha nesse encontro) e brinquedos de seres animados (boneca, super-herói, animal); na segunda (EF), itens relacionados a atividades livres e informais (cola, lápis de cor, giz de cera, fita adesiva) e outros, ligados à execução de atividades dirigidas e mais formais, incluindo as letras (livro, palavra-cruzada, borracha, apontador, canetas) e os desenhos produzidos por eles nesse encontro, bem como brinquedos relacionados a objetos inanimados (carrinhos, rádio, celular, máquina fotográfica e copo), onde guardaram maior variedade de materiais, provavelmente pelas experiências já vividas na EI e expectativas e curiosidades em relação ao ano seguinte, conforme relacionados a seguir:

<b>Caixa 1 - JI</b>	<b>Caixa 2 - EF</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 02 colas bastão e 04 colas coloridas;</li> <li>- 01 caixa com lápis de cor grandes;</li> <li>- folhas com pauta em branco;</li> <li>- 03 revistas: uma de EI e dois gibis;</li> <li>- brinquedos: boneca, homem aranha, gato;</li> <li>- 01 pote vazio de massinha, tampado;</li> <li>- flor de massinha rosa em uma folha;</li> <li>- esculturas de massinha rosa e amarela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 02 colas coloridas (amarela e vermelha);</li> <li>- 01 caixa pequena de lápis de cor e gizes;</li> <li>- folhas em branco;</li> <li>- revista de palavras cruzadas Picolé;</li> <li>- 01 borracha; 01 apontador usado;</li> <li>- 06 rolos de fita adesiva colorida;</li> <li>- 03 canetas hidrográficas;</li> <li>- livro infantil sobre entrada na Pré-escola;</li> <li>- brinquedos: carrinhos, rádio, celular, máquina fotográfica e copinho;</li> <li>- 02 potes vazios de massinha;</li> <li>- 01 jogo da vida;</li> <li>- 05 desenhos, incluindo: criança, adulto, construções, além de flor, nuvens, coração, borboletas, sol, árvore, grama, escada.</li> </ul>



**Figura 3. Inventário dos objetos colocados nas caixas na 1ª sessão de Grupo Focal.**

Não foi possível, nesta sessão, explorar porque as crianças colocaram cada objeto em cada caixa, em função das dinâmicas de suas participações, já que todos brincaram por muito tempo e parte deles queria sair logo da sala para ir ao parquinho. Além disso, os desenhos feitos espontaneamente pelas crianças para serem colocados nas caixas não foram considerados para a análise, por não fazerem parte dos objetivos deste estudo, embora apresentem conteúdos interessantes do ponto de vista da psicologia projetiva.

A formulação de uma carta para uma criança que viesse a estudar naquela escola, planejada para o segundo momento, foi feita rapidamente. Nela, as crianças também destacaram *ações orientadas ao brincar e ao aprender*, na EI, instrumentos mediadores utilizados na sala de aula, como brinquedos, e fora dela, no parquinho; *localizaram-se no espaço* da escola, atribuindo-lhe características positivas como um todo e, dentro dela, na sala onde estudavam naquele momento da EI; se *diferenciaram* e iniciaram atuações de identificação *si mesmo/outro* (destinatário), denominado *meu amigo*. O conteúdo da carta das crianças, transcrita pela pesquisadora, resulta-se em:

*Meu amigo, bem vindo a essa escola que é muito linda e legal. E também aqui você vai estudar na sala vermelha, para estudar e brincar com brinquedo muito legal. Brinquedo da sala e brinquedo do parquinho.*

**Situações individuais: entrevistas.** Neste tópico, apresentamos as informações construídas durante as entrevistas, acompanhadas dos desenhos de si mesmo nas escolas feitos nesses momentos, e de um quadro síntese para cada menino que participou longitudinalmente – E<sup>r</sup> e P<sup>o</sup> – na primeira etapa do estudo.

***Estudo de caso 1, E<sup>r</sup>.***



***Figura 4. Desenho de si mesmo na escola de EI, por E<sup>r</sup>.***

Na entrevista realizada com E<sup>r</sup> na primeira etapa do estudo, em relação às narrativas que acompanharam o desenho de si mesmo na escola de EI (naquele momento, a atual), identificamos 18 episódios, com os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao brincar e ao aprender*; e *interpretações orientadas à família, à escola, à pesquisa e à transição*, permeando diferenciações e atos de identificação *si mesmo-outro* e a *localização no espaço e no tempo*, sumarizadas no quadro a seguir:

Tabela 6. *Episódios e Categorias da Primeira Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com E<sup>r</sup>, Desenho de Si Mesmo na EI*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	E <sup>r</sup> lembra o que fazia quando ainda não vinha pra escola: <i>Eu ficava lá em casa e jogava</i> . Conversa sobre uma brincadeira <i> muito legal</i> , criada e avaliada por ele mesmo na EI: <i>Eu escorrego bem ali</i> . Descreve o parquinho e destaca o dia que não vai, pois, alguns fazem barulho na sala e a professora libera ou não e conta que, da sala, <i>de longe, a gente não vê a piscina, o parquinho, o sol e a TV, deixando a piscina para desenhar depois</i> .	- si mesmo (eu) ↔ ≠ a gente ≠ ← professora	- bem ali - parquinho no fundo da EF - áreas de lazer longe da sala de aula	- passado: quando ainda não vinha à escola - presente: sempre, tem dia - futuro: depois
<i>ações orientadas ao aprender</i>	E <sup>r</sup> escolhe ser chamado pela 1 <sup>a</sup> letra de seu nome: <i>Com a minha primeira letra</i> , e avalia seu jeito de desenhar: <i>Meu jeito é diferente dos outros</i> . Faz <i>um lugar que tem o abecedário</i> , fala das letras, que conhece das músicas ouvidas na escola; também lembra que, com a mãe, usava um jogo com letras (do seu nome ou não); e comenta sobre as letras quebradas no <i>netbook</i> arrumado pelo pai. Reconhece a mediação de instrumentos ao dividir os tipos de lápis em: de cor (para pintar) e de escrever, e conta que espera a autorização da professora para usá-los. Lembra que na escola, para lavar as mãos, fazem fila e alguns não comportam.	- si mesmo (eu, a gente) - si mesmo ≠ outros (crianças: colegas; adultos: mãe, pai, cara) - si mesmo ← adulto (profa) - si mesmo ↔ instrumentos	- em casa → na escola - a escola e, nela, dentro da sala - [na pesquisa], a folha	- passado: <i>eu não consegui; já sei</i> , ainda tinha 5 anos - presente: <i>eu acho / agora eu lembrei</i> - futuro - <i>vou ter que inventar</i>

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>interpretações orientadas à família e à escola, à pesquisa e à transição</i>	<p>E<sup>r</sup> descreve a própria <u>ação na pesquisa</u>, o que irá desenhar e como o fará. Avalia como deveria ter feito o próprio desenho e, ao ser solicitado, nomeia-o avaliando aspectos da própria produção: <i>Desenho bonito</i>. Também conta sobre <u>a família</u>, lembrando que em casa se preparava junto à mãe para ir pra escola e que sentiu medo, que acabou ao conhecer os amigos: <i>Eu me preparava, ficava com medo / Mãe, eu não queria ir pra escola! / mas eu tive amigos</i>. Responde o questionamento sobre participação da sua família na vida escolar, contando que a mãe, o pai e a irmã lhe conduzem. Descreve uma ação da mãe ao ver formigas na sala: ela compra, passa veneno; as formigas desaparecem e <i>não tem mais formiga caminhando</i>. Lembra de um desenho animado da TV, um episódio em que a personagem principal, <i>Dora Aventureira</i>, canta sobre o 1º dia de aula, um preparo informal para a <u>transição</u>. Descreve partes da <u>escola</u> e conta que ela é <i>toda fechada pra não ver nada</i>, mas, o cadeado não fecha direito. Nela, diferencia crianças e adultos ao contar que a tia pega as próprias coisas no armário, as deles e os lápis; compara a mesa dela às deles, sendo a dela maior e com gavetas. Diz que mudou de amigo porque o anterior era chato, expressando sentimento em relação a ele (<i>irrita</i>), que o afetou: <i>ele tinha botado o pé no meu caminho, eu tropecei e caí</i>, e conduziu à ação da professora: <i>a tia viu, e dele: eu toco não dói</i>.</p>	<p>si mesmo ≠ outros (amigos)  si mesmo ↔ outras crianças (nossas, dos alunos, os amigos) ≠ tia (professora)  - si mesmo ↔ personagem da TV  - si mesmo ≠ outro (a mãe) ≠ as formigas  - si mesmo ↔ instrumentos  - si mesmo ↔ familiares</p>	<p>- casa e nela, TV  - escola EI e nela:  <i>O cantinho onde eu entro, onde eu vou ficar</i>; sala de aula  - aqui</p>	<p>- passado: antes, <i>eu tinha que fazer / primeiro dia</i>  - presente: <i>agora eu faço</i>  - futuro: <i>eu vou fazer; quando eu acabar, depois</i></p>



Ao desenhar-se na EI, identificamos que E<sup>r</sup> relata brincadeiras em casa, antes de entrar na escola e nela, onde a formalização é priorizada e ele depende da cooperação dos colegas e da autorização da professora para ir brincar no parquinho, por exemplo. Em relação ao aprender, destaca a importância das letras, em casa e na escola. Descreve suas dificuldades na transição casa-EI e a importância dos amigos para sua adaptação, além da mediação da TV, onde assistiu um desenho sobre o primeiro dia de aula.



**Figura 5. Desenho de si mesmo na EF, por E<sup>r</sup>.**

Ainda na entrevista realizada com E<sup>r</sup> na primeira etapa do estudo, em relação às narrativas que acompanharam o desenho de si mesmo na escola de EF (naquele momento, a futura), identificamos 12 episódios, com os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao brincar e ao aprender*; e *interpretações orientadas à família, à escola, à pesquisa e à transição*, permeando as diferenciações ou iniciando atos de identificação *si mesmo-outro* e a *localização no espaço e no tempo*, sumarizadas na Tabela 7:

Tabela 7. Episódios e Categorias da Primeira Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com E<sup>r</sup>, Desenho de Si Mesmo no EF

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	E <sup>r</sup> refere-se indiretamente ao brincar, contando haver mais barulho feito pelas crianças na EF, que ouve de longe, quando vem para a escola atual: <i>A escola tem mais alunos e mais barulho / e supõe: vai conhecer eu e todo mundo vai ficar em silêncio</i>	si mesmo ≠ → crianças da EF	- escola do próximo ano (EF): maior	- presente: <i>a escola tem...</i> - futuro: <i>vai ficar</i>
<i>ações orientadas ao aprender</i>	Traz os números 5 e 6, como suas idades na EI e EF. Explica o realismo do próprio desenho, em relação aos andares: <i>Por isso que eu tô fazendo esse monte de linha.</i> Demonstra conhecimento de conceitos cotidianos: <i>O porteiro é aquele que abre a porta;</i> conta o que está estudando na escola: <i>Aqui eu estou estudando as coisas, o abecedário e o sinal,</i> e diz aprenderá a <i>placas de trânsito,</i> que estão em sua agenda. Conta que na escola do EF, <i>as crianças são maiores e aprendem coisas.</i>	si mesmo ≠ si mesmo outro ≠ outros (o porteiro é aquele que abre a porta) si mesmo ≠ outro	- escola (EF)	- presente: <i>aprendo</i> - passado: <i>já aprendi</i> - futuro: o que aprenderá
<i>interpretações orientadas à família e à escola, à pesquisa e à transição</i>	Quando questionado, identifica-se com a <u>família</u> : <i>minha mãe (muito mais velha, tem uns 200 anos), o pai (uns 100), minha mana (ela cuida de mim, é grande -18 anos), e ele (5 anos): Daqui a pouco eu vou tá beeem grandão!</i> Planeja, também, a própria ação na <u>pesquisa</u> : <i>Eu vou fazer a linha.</i> Desenha e descreve um prédio grande e a escola, enquanto narra o percurso entre sua casa ela, que para chegar atravessa um prédio e mora em outro prédio. Planeja que ele e o amigo irão juntos, diferenciando-se: <i>O amigo vai esperar na outra calçada / eu venho junto / atrasado / eu não chego / eu faço tudo correndo.</i> Diz que se fará na <u>escola</u> , onde um elevador vai subir ao topo. Se faz dentro da escola, sentado à sua mesa: <i>Minha mesa é bem aqui!</i> E reflete sobre seu desenho em relação à realidade e avalia o próprio rendimento - <i>bem rapidinho</i> - chamando o desenho de: <i>Obra de arte mais linda!</i>	si mesmo ≠ si mesmo si mesmo ≠ ↔ um amigo (L.) e outras crianças si mesmo ≠ ↔ família si mesmo ↔ instrumento (agenda)	- casa do amigo, mais longe - rua, prédio grande e o seu - a escola do EF, maior, com andares, rampa e portão, mais perto de sua casa - dentro da escola, sua mesa	- passado: <i>antes</i> - presente: <i>agora</i> - futuro: <i>depois</i>

Notamos que ao desenhar-se como imagina-se na EF, E<sup>F</sup> se refere indiretamente ao brincar, comentando sobre o barulho que as crianças maiores fazem. Em relação ao aprender, além das letras aparecem os números, as linhas, o sinal e as placas de trânsito. Descreve o percurso casa-escola EF, diferenciando-o do percurso até a EI e contando, mais uma vez, com a colaboração de um amigo para uma transição escolar.

***Estudo de Caso 2: P<sup>o</sup>.***



***Figura 6. Desenho de si mesmo na escola de EI, por P<sup>o</sup>.***

Na entrevista realizada com P<sup>o</sup> na primeira etapa do estudo, ao falar de si na escola de EI (naquele momento, atual), identificamos 10 episódios, com os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao brincar e ao aprender e interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição*, permeando atos de identificação e diferenciações *si mesmo-outro* e *localização no espaço e no tempo*, sintetizados na Tabela 8:

Tabela 8. *Episódios e Categorias da Primeira Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com Pº, Desenho de Si Mesmo na EI*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	Conta que na EI anterior, brincava, dançava e pulava; nesta EI, canta na entrada, <i>vai pro lanche / pro parquinho</i> . Se expressa em relação ao que mais gosta de fazer na escola: <i>Eu gosto tanto de lanchar do que do parquinho</i> , de biscoitos e bolo dos aniversariantes; recorda que comemorou lá seu aniversário de 6 anos. Nomeia o desenho <i>Parque da Cidade</i> , como o maior parque ao ar livre da cidade onde estuda.	si mesmo ≠ ↔ outro (crianças) si mesmo ≠ ← outro (adultos)	- escola de EI e nesta (EF): na sala, no lanche (pátio) e parquinho - Parque da Cidade	- passado; - presente; - futuro: depois
<i>ações orientadas ao aprender</i>	Descreve a rotina nas duas escolas de EI que frequentou e relata o que faz com a turma atual. Diferencia atividades (pintar, desenhar) e instrumentos mediadores para a realização (tinta, lápis de cor) e conta que nesta escola <i>a gente estuda</i> . Diz onde aprendeu a escrever: <i>Eu aprendi escrever lá em casa</i> , e avalia aspectos da própria aprendizagem: sabe escrever seu nome, o da tia e os dos amigos. Reconhece a mediação da mãe, da irmã e do pai, com quem aprendeu.	si mesmo ≠ si mesmo si mesmo ↔ instrumentos si mesmo ≠ ↔ outro (crianças; adultos: tia, mãe)	- escola, capoeira, perto de casa - em casa	- passado
<i>interpretações orientadas à família e à escola, à pesquisa e à transição</i>	Escolhe como quer ser chamado na <u>pesquisa</u> : <i>Eu acho que eu quero um apelido</i> , descreve a própria ação nela e fala sobre si no desenho: <i>Eu 'tô' entrando</i> . Por solicitação, nomeia o desenho e relata o que falta fazer. Conta que chegou nesta <u>escola</u> com 5 anos e do dia que completou 6. A respeito da participação da <u>família</u> na vida escolar, diferencia-se e identifica-se: a irmã lhe traz; a mãe ou o pai lhe busca. Identifica-se e diferencia-se de amigos da escola, da capoeira e de perto de sua casa, onde brincam na rua, mas destaca os perigos: algumas vezes entra ladrão ou <i>tem bandido na rua</i> ; reconhece a mediação dos adultos: <i>meu pai cercou tudo com vidro / se tem bandido a gente liga só as luzes / a televisão a gente desliga / eu fico lá quietinho</i> .	si mesmo ≠ si mesmo si mesmo ≠ outro (ladrão) si mesmo ≠ ↔ outros (familiares, amigos)	[na pesquisa] - rua perto de casa - lá no Arapuã, onde moram - escolas de EI (antes e atual)	- passado: aos 4 anos, ano anterior, com 5 anos - presente: 6 anos; dias de capoeira mãe lhe busca mais cedo; algumas vezes

Pelas narrativas de P<sup>o</sup> a respeito de si na EI, identificamos que ele se recordava de mais oportunidades para brincadeiras na primeira EI que estudou, mas, que também podia brincar na escola de EF, apesar de haver algumas normas. Em relação ao aprender a escrever, iniciou o processo em casa, dando continuidade na escola, onde diz estudar.



**Figura 7. Desenho de si mesmo na escola de EF, por P<sup>o</sup>.**

Ainda na entrevista realizada com P<sup>o</sup> na primeira etapa do estudo, nas narrativas que acompanharam o desenho de si mesmo na escola do ano seguinte, quando estivesse no 1<sup>o</sup> ano do EF, identificamos 03 episódios, com os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao brincar e ao aprender e interpretações orientadas à família, à escola, à pesquisa e à transição* permeando atos de identificação e diferenciações *si mesmo-outro* e *localização no espaço e no tempo*, sintetizados na Tabela 9:

Tabela 9. *Episódios e Categorias da Primeira Etapa do Estudo Empírico – Entrevista com Pº, Desenho de Si Mesmo na EF*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	No desenho, descreve que ele e dois amigos querem entrar na escola, mas não podem pois esqueceram a fantasia para uma festa que terá lá.	si mesmo ↔ outro (amigo)	- casa - escola	- passado - presente - futuro
<i>ações orientadas ao aprender</i>	Ele e o amigo também não podem entrar na escola porque esqueceram a mochila na sua casa, reconhecendo a mediação de alguns instrumentos necessários neste novo contexto.	si mesmo ↔ outro (amigo) ↔ instrumentos	- casa - escola	- passado: <i>faltou</i> - presente: <i>eu sou, a gente quer</i> - futuro: <i>vai ter</i>
<i>interpretações orientadas à família, à escola, à pesquisa e à transição</i>	Pº conta que quando entrou nesta <u>escola</u> de EI, mais longe de casa, começou a chorar - <i>Quando eu tinha 5 anos... eu entrei aqui eu comecei a chorar</i> - o que pensa que não ocorrerá na mudança para a do 1º ano, pois, já terá 6 e fará 7 anos. Aponta a si mesmo no próprio desenho: <i>Eu sou esse aqui</i> . Denomina o desenho da escola do 1º ano, chamando-o de <i>Jardim da Infância</i> , mesmo ciente da proposta de se desenhar na EF.	si mesmo ≠ si mesmo si mesmo ≠ outros	- casa - EI longe de casa - EF	- passado: <i>quando eu tinha 5 anos</i> - presente: <i>eu sou</i> - futuro

Ao desenhar-se como se imagina na EF, P<sup>o</sup> indica a possibilidade de brincar, indiretamente, em uma festa a “fantasia”, que ele e o amigo não poderão entrar pois não trouxeram fantasias. Também não podem entrar para aprender, pois, esqueceram a mochila na sua casa. Embora tenha chorado ao entrar na escola, com 5 anos, acredita que isto não acontecerá na transição da EI para a escola de EF, pois, terá 6 anos e fará 7. Na primeira etapa, notamos que ambos, E<sup>r</sup> e P<sup>o</sup>, enfatizaram o brincar na EI e o aprender no EF, e relatam seus sentimentos durante a transição casa-escola, quando choraram, porém imaginam uma transição mais suave para o 1<sup>o</sup> ano do EF, que inclui a companhia de pares.

### **Compreensão da Criança, da Transição e da Própria Mediação, pelos Adultos**

Partindo das categorias indicadas na análise das interpretações das crianças e dos objetivos complementares, consideramos a colaboração dos adultos (familiares e professores) por seus relatos a respeito das crianças; da transição e da própria mediação nessa experiência. A seguir, sintetizamos a colaboração dos pais de E<sup>r</sup> e de P<sup>o</sup>, bem como da professora E., que lecionava para eles na EI, tendo sido entrevistados na primeira etapa do estudo. Na colaboração de pais e mães, também identificamos interpretações orientadas ao aprender na escola e na família; à pesquisa e à transição, permeando as diferenciações si mesmo-outro e a localização no espaço e no tempo; na colaboração da professora identificamos, ainda, menção à importância do brincar para as crianças.

**Síntese da entrevista com os pais de E<sup>r</sup>.**  $\neq \leftrightarrow$  *si mesmo-outro*: quando o pai e a mãe de E<sup>r</sup> informaram a respeito deles mesmos e dos outros (filho, filha, pesquisadora), apresentando curiosidades a respeito da pesquisadora (onde, com que trabalha) e da

participação do filho no processo de pesquisa: *Como foi a entrevista com ele?*; lembranças deles próprios no início do processo de escolarização: *Com 6 anos eu estava fazendo a 1ª. Série*; e, também, da irmã mais velha de E<sup>r</sup>: *A irmã era bem mais avançada*. Identificaram sentimentos de E<sup>r</sup> em relação à transição: *Eu acho que ele tá bem preparado / Eu acredito que ele não vai ter dificuldade nenhuma / Ele está tranquilo. Talvez, no começo, fique um pouco tímido*; e ambos, a importância da relação família-escola, apontando papéis específicos a cada um: *Está faltando família: quem tem que ensinar ele a falar, a caminhar... somos nós! / A escola entra na parte da sociabilidade com outras famílias*. Eles indicaram, no aprender de E<sup>r</sup>, a mediação da escola: *...ele aprendeu muito, depois que entrou*, da TV: *Ele aprendeu muito na televisão*; do computador: *...hoje em dia tem o auxílio do computador*; e da mãe: *Eu pretendo ajudar muito ele*.

– *Localização no espaço e no tempo*: relataram gostar da EI e contaram a respeito do sistema escolar quando tinham a idade do filho, em comparação aos dias atuais: *Na época da ditadura... o professor obrigava. / Hoje parece que tu sabes que tem que estudar*. Declararam expectativas em relação à transição para o primeiro ano, relativas à turma: *Pode ser que eles não fiquem juntos*; à quantidade de tarefas: *Eu acho que no ano que vem eles terão muito mais coisas*; ao momento de preparo: *Não vai ter como adiar...* Em relação à faixa etária das crianças, pai e mãe apresentaram visões diferentes: ela, achando que ainda são pequenos: *Eles são tão pequenos... A gente só se preocupa por causa da idade*; e ele atribuindo maior importância às diferenças do contexto: *Depende de escola pra escola*.

**Síntese da entrevista com os pais de P<sup>o</sup>.** ≠ ↔ *si mesmo-outro*: quando o pai e a mãe de P<sup>o</sup> informaram a respeito deles mesmos, lembranças e dificuldades do próprio processo de escolarização, e dos outros (filho, filha), demonstrando curiosidade a respeito da participação do filho no processo de pesquisa; a mãe conta que o filho havia informado



sobre já ter sido entrevistado: *Ah, a gente conversou lá na escola.* Identificaram a expressão de sentimentos de Pº frente às transições, ao contarem que ele chorou por cerca de seis meses ao entrar na primeira escola e que quando chegou nesta, aos 5 anos, o pai calcula que precisou de uma semana para adaptar-se, pois, *ele ficou um pouco constrangido.* Em relação ao preparo e sentimentos dele quanto à transição para o EF, dizem conversar com ele sobre a nova escola, e consideram que ele *está gostando da ideia* e mostra-se curiosa para saber se foi encontrada alguma dificuldade nele. Ambos destacaram aspectos do aprender nesta etapa da educação, relacionados às interações com os pares e com adultos, considerando importante *se agrupar com os amigos e prestar atenção no que a professora fala;* Quanto à relação família-escola, pai, mãe e irmã estão envolvidos em trazer e levar Pº, revezando-se nesta tarefa; além de participarem, principalmente a mãe, de festinhas e reuniões, sobre o que afirma: *Gosto de participar de reuniões pra saber o desenvolvimento do meu filho.*

– *Localização no espaço e no tempo:* consideraram que a própria escolarização, em etapa semelhante, tenha ocorrido há muito tempo: *Nossa! Faz muito tempo;* recordaram que Pº ingressou em outra escola de EI, aos 3 anos. Em relação à faixa etária de 5-6 anos, para o pai, aos 5 anos, *cada dia é uma descoberta* e, para a mãe, que lembra que Pº já havia completado 6 anos no momento da entrevista, nesta idade já *é bem mais capacitado*, e que na EI fazem mais desenhos, enquanto no 1º ano *já começa a passar mais conteúdos.*

**Síntese da entrevista com professora E. da EI.** ≠ ↔ *si mesmo-outro:* E. falou sobre si mesma, posicionando-se favoravelmente em relação à sua participação na pesquisa: *Espero contribuir muito!* Ao ser questionada sobre esta fase da escolaridade na própria vida: *Eu já entrei direto no pré;* de sua formação no Magistério e em Pedagogia: *Meu sonho sempre foi fazer Pedagogia;* e que assim que se formou, em 2008, começou a atuar: *Logo em seguida eu já comecei a trabalhar.* Na educação pública do DF, ainda não

era efetiva: *Aí eu vim pra Brasília, eu não sou efetiva, sou contrato*; e o fato de escolher assumir uma turma de EI foi uma experiência nova: *Eu quis essa experiência nova*. Em relação à criança, concebe o crescimento e o desenvolvimento individualmente, ao relatar que *cada um tem o seu jeito* e que esse ocorre como um processo, ao afirmar que: *Aos poucos você vai vendo o crescimento/desenvolvimento da criança*; que, em seu processo de aprendizagem, a criança é capaz de observar a si mesma: *Ela mesma vai ver o erro dela*, posicionando-as, principalmente, no coletivo, em relação ao aprender: *A minha turminha; / Uma turma muito participativa! / Eles já chegaram aqui conhecendo o alfabeto / Eles seguem a disciplina: eles fazem e eles te cobram*; exceto ao se referir ao ano final da EI, quando as posiciona individualmente: *Eu tenho um aluno que já lê*. E. conta que a leitura do alfabeto é um trabalho incentivado por ela e desenvolvido o ano todo, reconhecendo a própria mediação. Em relação à parceria família-escola nesse período, E. diz perceber o rendimento da criança diferente quando os pais são presentes, incentivam em casa e a família participa: *A vivência que ele traz de casa, o contato com o mundo letrado*; embora, às vezes, note que a família não participa tanto mas a criança se saia bem. E. conta que há reuniões e eventos como a festa da família e os familiares querem saber como está a criança quando vêm para a apresentação das crianças ou quando lhes trazem/buscam.

– *Localização no espaço e no tempo*: E. descreveu ter em sua sala, no momento da entrevista, algumas crianças de 5 anos, mas, a maioria já tinha completado 6. Segundo ela, aprender de modo lúdico é melhor do que de modo sistemático e que, em alguns momentos, há brincadeira livre. Expressa opinião a respeito da importância do parque, para as crianças: *Eles sentem falta disso*, para onde vão todos os dias: *Parque – todos os dias – é muito bom!* Apesar disso, diz ter que chamar atenção quando estão agitados. Acredita que no EF terão mais conteúdo: *No 1º. ano é mais no conteúdo mesmo!* e serão realmente

alfabetizados: *Alfabetizar é do 1o. ano em diante*, de acordo com o proposto nos documentos para a EI, lembrados por ela. A respeito da nova política educacional, acredita que todas as crianças de 6 anos tenham que ir para o 1º ano do EF. Para E., com 5 anos, as crianças já são capazes de ter conhecimento do mundo das letras e, quanto mais cedo esse contato, melhor para se desenvolverem. Relata pensar que, pela idade, as crianças da EI estejam em um mundo de descoberta, do brincar. Em relação ao dia a dia nesse nível da escolarização, descreve a existência de um currículo base: *A gente trabalha sempre em cima do currículo*: ao chegar, a rotina do dia; veem a escrita das palavras em alguns projetos como o dia da fruta. Em relação à transição escolar (EI-EF), E. acredita que as crianças desconheçam claramente o que seja: *Eles ainda não têm isso formado na cabeça deles*; porém entrarem no 1º ano com 6 anos pode ser algo bom: *Eu acredito que seja algo bom*, mas, transmite às crianças como algo pior, avisando-os: *No ano que vem vocês vão pra outra escola, não vai ser igual aqui*, por exemplo, por não terem o dia do brinquedo.

## **2ª Etapa**

Nesta seção, descrevemos e analisamos as informações construídas durante a segunda etapa do estudo empírico, ocorrida no início do 1º ano do EF, iniciando com interpretações de si, do outro e do mundo pelas crianças passando, no segundo tópico, pela compreensão dos adultos colaboradores – professoras do 1º ano – a respeito da criança, da transição e da própria mediação nesse processo.

### **Interpretações de Si, do Outro e do Mundo pelas Crianças**

**Situações coletivas: observações para contextualização e grupo focal.** Na 2ª etapa do estudo, também exemplificamos com duas situações coletivas, ocorridas durante as observações para contextualização – em diferentes salas, tendo em vista que as crianças

passaram a estudar separadas por turmas e períodos, embora na mesma escola de EF – e no encontro do grupo focal. Destacamos que a intenção foi observar uma atividade livre, de brincadeira, e outra dirigida, na sala de aula, mas constatamos que o momento de brincadeira também foi dirigido pelas professoras. Exemplificamos as situações filmadas em momentos distintos, nos quais entendemos que a escola do primeiro ano do EF constitui-se contexto interacional que propicia às crianças brincar e aprender, de modo mais formal do que informal, em situações semi dirigidas pela professora:

*Atividade de brincadeira, fora da sala*

A brincadeira observada foi dirigida por uma das professoras do primeiro ano que, auxiliada pelas outras professoras, explicou às crianças que indicaria com os dedos da mão as instruções de como deveriam se agrupar (sozinho, em duplas, em trios). Após cada comando, as crianças saíam correndo pelo pátio para os agrupamentos. Aquelas que se apresentavam como tendo cumprido a tarefa eram direcionadas para se sentarem na sombra e esperar. Depois, a atividade era complexificada com a distribuição de pistas.

*Atividade dirigida em sala de aula*

Em uma turma, realizava-se uma atividade de pintura em grupos pequenos. Inicialmente, E<sup>r</sup> assoa o nariz com um lenço de papel; enquanto Tatá desenha e B. procura uma caneta, ele parece distraído, mordendo a caneta por algum tempo, até que começa a pintar quando a professora diz algo, fazendo isso até que a gravação seja interrompida pela entrada de uma mãe. Na outra turma (de P<sup>o</sup>), as crianças estão todas sentadas ao redor da sala, e na lousa, há uma música infantil com palavras e números circulados, combinados e a rotina do dia; a professora parabeniza o comportamento da turma e instrui a uma atividade de escrita de palavras e o desenho de um bote, relacionado à música. P<sup>o</sup> e outras crianças se levantam para falar com a pesquisadora, oportunizando a descrição e demonstração de algumas atividades que realizavam na escola do 1<sup>o</sup> ano: desenhos livres e para colorir, letras e palavras, escritas ou coladas, na sala ou como dever de casa; contando que levavam dever para fazer em casa de segunda, terça e quarta. P<sup>o</sup> mostra no papel a letra da mesma música que estava na lousa, seguindo com os dedos enquanto lia de ponta-cabeça e todos passaram a cantar. Contou que neste ano lê, escreve, desenha e pinta, enquanto no jardim pintava, repetidamente; e que agora tem que pensar para acertar.

A segunda sessão de grupo focal, assim como a primeira, incluía duas partes: caixas e carta. Inicialmente, com a presença de E<sup>r</sup> e P<sup>o</sup> no horário combinado (entre o período matutino e o vespertino), conversamos sobre o que tinham feito na etapa anterior e, em seguida, espalhamos todos os objetos que estavam nas duas caixas para que eles reorganizassem, colocando em uma o que combinava mais com o Jardim (EI) e em outra, o que combinava mais com o primeiro ano (EF).

Ao colocarem os objetos, os meninos se lembravam em qual caixa estavam no ano

anterior; sendo explorado porque pensavam em manter ou mudar aquele objeto de caixa. Tatá chegou atrasada em relação ao combinado (horário entre o período matutino e o vespertino) e os meninos auxiliaram ajeitando a disposição das cadeiras para acomodá-la; especialmente P<sup>o</sup>, que estava estudando no contra turno, demonstrou-se feliz ao vê-la. Retomamos a atividade, lembrando o que fizemos no ano anterior na EI; Tatá os auxiliou na decisão do que ficaria em cada caixa. No início, as crianças repetiram os mesmos objetos que estavam nas caixas anteriormente: *eu lembro que...* P<sup>o</sup> iniciou o diálogo, lembrando o que foi feito no ano anterior, na Escola de EI, e referiu-se à caixa correspondente à escola atual como: *é daqui*, localizando-se no espaço; diferenciou-se dos outros, ao dizer baixinho para a caixa: *Olá, tudo bem? Eu sou PH*. E<sup>f</sup> disse que iriam rever, *de lembrança*, reconhecendo uma das caixas como sendo do “2<sup>o</sup>” (período); assim, ambos *localizaram-se no tempo e no espaço*.

As crianças concordaram entre si que folhas brancas e de linha ficariam na caixa do jardim, assim como um livro sobre uma criança na pré-escola; mudaram uma revistinha da Mônica da caixa do Jardim para a do 1<sup>o</sup> ano, enquanto o giz de cera foi passado da caixa do 1<sup>o</sup> ano para a do Jardim, assim como a massinha e vários brinquedos, demonstrando dúvida na negociação de onde ficar e deixando vários na caixa do jardim, onde poucas coisas restaram. Muitas vezes, eles mesmos colocavam os objetos nas caixas e, para confirmar ou mudar os objetos de uma para outra, negociavam com a pesquisadora e entre si. O quadro a seguir representa um inventário do que passou da Caixa 1 – JI (→) para a Caixa 2 – EF e vice-versa (←).

**Caixa 1 - JI**

- 02 colas bastão e 04 colas coloridas →
- 01 caixa com lápis de cor grandes →
- folhas com pauta em branco;
- 03 revistas: uma de EI e dois gibis →
- brinquedos: boneca, homem aranha, gato;
- 01 pote vazio de massinha, tampado;
- flor de massinha rosa em uma folha;
- esculturas de massinha rosa e amarela.

**Caixa 2 - EF**

- 02 colas coloridas (amarela e vermelha);
- ← 01 caixa pequena de lápis de cor e gizes
- folhas em branco;
- revista de palavras cruzadas Picolé;
- 01 borracha; 01 apontador usado;
- 06 rolos de fita adesiva colorida;
- 03 canetas hidrográficas;
- ← livro infantil sobre entrada na Pré-escola;
- ← brinquedos: carrinhos, rádio, celular, máquina fotográfica e um pequeno copo;
- ← 02 potes vazios de massinha
- 01 jogo da vida;
- desenhos feitos na sessão anterior



Figura 8a. Caixa da EI na Etapa 2



Figura 8b. Caixa da EF na Etapa 2

**Figura 8. Inventário dos objetos colocados nas caixas na 2ª sessão de Grupo Focal.**

Observamos que, na nova divisão, objetos grandes e com letras passaram para a caixa do EF, enquanto os pequenos, mais infantis e brinquedos passaram para a caixa da EI; mais materiais atribuídos no cotidiano à educação formal, como lápis grandes de cor, revistas e gibis (que contêm letras), também foram passados para a caixa do EF, enquanto aqueles comumente considerados de contextos mais informais foram transferidos por elas à

caixa da EI, como lápis pequenos, giz, livro da pré-escola, outros brinquedos e massinha.

Retomamos a carta para uma criança que estudaria na escola de EI, propondo nova carta para uma criança que estudaria nesta escola. P<sup>o</sup> contou à criança hipotética sobre a escola atual, *que ela é legal*; E<sup>r</sup> modificou o *meu amigo* anterior ao destinatário para *nosso amigo*, ao que P<sup>o</sup> acrescentou: *nosso amigo pra sempre*, identificando-se com o outro e situando-se no *tempo*; Tatá *expressou sentimentos*, ao completar: *do coração*. E<sup>r</sup>, tomando a palavra, disse: *eu vou falar...* e localizou-se no *espaço*, dizendo: *Aqui você vai poder brincar* (aponta com o rosto a direção) *no parquinho*, ao que P<sup>o</sup> completou: *e também no recreio*. Assim, *ações orientadas ao brincar* permearam as informações a respeito da EI. Questionados pela pesquisadora se gostariam de acrescentar alguma coisa, P<sup>o</sup> disse: *Eu acho que é só isso*, mas E<sup>r</sup> lembrou, situando-se no espaço e enfatizando mais uma vez o brincar, que: *aqui também tem recreio*. Assim ficou a carta para uma criança que viesse estudar nesta escola de EF, ao final:

*Nosso amigo pra sempre do coração: aqui você vai poder brincar no parquinho e também no recreio.*

Nela, as crianças destacaram que no 1<sup>o</sup> ano ainda era possível brincar no parquinho e recreio, e incluíram a descrição de sentimentos, considerando a importância da amizade.

Dividimos as interações verbais dos participantes desse segundo encontro de grupo focal em 04 episódios, nomeados com verbalizações das crianças, expressivas do tema, nos quais foram identificadas as categorias de análise – *ações orientadas ao brincar e ao aprender* e *interpretações orientadas à escola, pesquisa e transição*, permeando *atos de identificação e diferenciação si mesmo-outro* e a *localização no espaço e no tempo*, sintetizados na Tabela 10, a seguir:

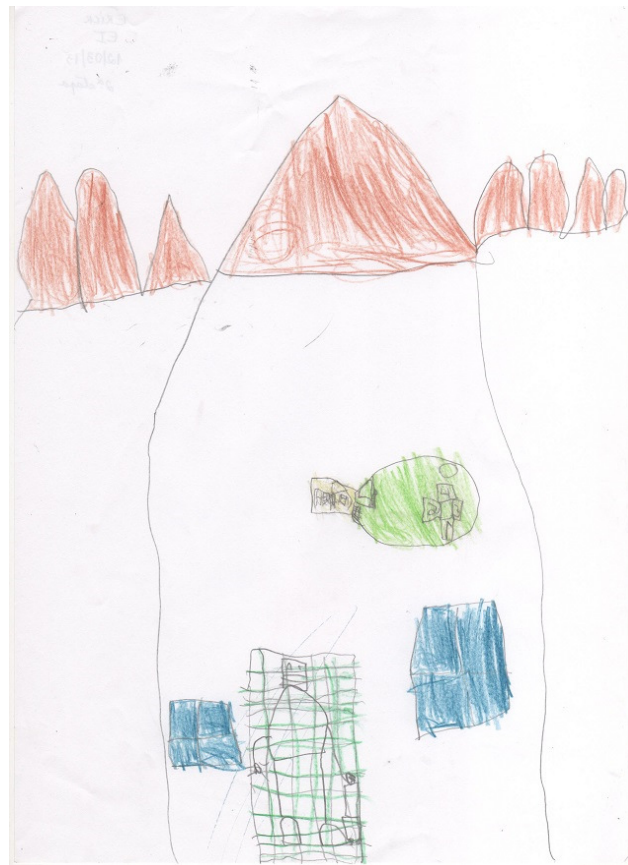


Tabela 10. *Episódios e Categorias da Segunda Etapa do Estudo Empírico*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	<b>Nas observações para contextualização</b> , a brincadeira de agrupamentos realizada no pátio descoberto foi dirigida pelas professoras. <b>No grupo focal</b> , ao dividirem os materiais nas caixas, um comentário: <i>Alguns brinquedos? ... Melhor ir pro 1º ano!</i> Também, na <u>carta</u> , destacam a existência de brinquedos na escola atual (EF), incluindo o parquinho e o recreio: <i>É legal: aqui também tem recreio</i>	si mesmo ← adulto (professora) si mesmo ≠ ↔ outro	- 1º ano - aqui - parquinho - recreio (pátio)	- presente
<i>ações orientadas ao aprender</i>	<b>Nas observações em sala de aula para contextualização</b> a atividade de pintura foi dirigida pelas professoras, mas, com poucos direcionamentos. <b>No grupo focal</b> , os meninos foram unânimes ao dividir lápis grande para a EF e pequeno para a EI.	si mesmo ← adulto (professora) si mesmo ↔ instrumentos instrumentos ≠ instrumentos		
<i>interpretações orientadas à escola, à pesquisa e à transição</i>	As crianças relembram o que fizeram na <u>pesquisa</u> , na sessão anterior: <i>A gente separou cada coisa que a gente ia trazer pra lá e pra cá (Pº) / É, de lembrança (Eº)</i> . Justificam as escolhas ao separarem materiais nas caixas, reconhecendo a utilidade dos objetos e as próprias ações na etapa anterior e nesta. Negociam o que iria para cada caixa, discordando e concordando entre si. Definem o fim (Pº: <i>Aqui acabou!</i> ) e consideram a quantidade de materiais nas caixas (Tatá: <i>Quanta coisa!</i> ). Elaboram o conteúdo da carta para que a pesquisadora escreva.	si mesmo ≠ ↔ outro	- caixa do Jardim (EI) e caixa do 1º ano (EF) - o Jardim (EI) e o 1º ano (EF) - aqui, pra cá e pra lá	- passado: <i>a gente ia trazer</i> - presente - futuro próximo

**Situações individuais: entrevistas.** Neste tópico, apresentamos os desenhos seguidos de um quadro-síntese para cada menino participante – E<sup>r</sup> e P<sup>o</sup> – na 2<sup>a</sup> etapa do estudo, no início do 1<sup>o</sup> ano do EF.

***Estudo de caso 1, E<sup>r</sup>.***



***Figura 9. Desenho de si mesmo na escola de EI, por E<sup>r</sup>.***

Dividimos a entrevista realizada com E<sup>r</sup> na segunda etapa do estudo em 21 episódios, nomeados com falas presentes nas narrativas que acompanharam o desenho da escola do ano anterior, no último período da EI, com os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao brincar e ao aprender*, incluindo instrumentos mediadores e *interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição*, permeando as diferenciações e atos de identificação *si mesmo-outro* e *localização no espaço e no tempo*:

Tabela 11. *Episódios e Categorias da Segunda Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com E<sup>r</sup>, Desenho de Si Mesmo na EI*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<b><i>ações orientadas ao brincar</i></b>	E <sup>r</sup> fala de seus brinquedos de casa, carros de controle remoto e que andam sozinhos. Lembra da EI, que: <i>Lá tinha uma piscina rasiinha</i> e indica a continuidade depois que ele saiu pela presença de um brinquedo no parquinho: <i>tem um balanço de roda, lá</i> . Compara as duas escolas, quanto ao brincar: <i>O parquinho é do lado de fora, com balanço de roda na EF</i> . Diz que quando chove não vão; que já ficou sem parquinho no 1º ano, quando fazem muita bagunça, sentando perto da tia em um cantinho. Reflete sobre a ida à Escola Parque, neste ano: <i>Eu nem me lembro o que tem, porque é muita coisa</i> , comparando-a a um parque de diversões.	si mesmo ↔ ≠ outro (nós; criança: amigo, adulto: professora)	- casa - EI – piscina - EF: <i>parquinho, do lado de fora, na entrada / aqui...</i> - Escola Parque	- presente (agora) - passado ( <i>tinha uma casinha</i> ) - futuro ( <i>depois</i> ) - <i>uma vez só</i>
<b><i>ações orientadas ao aprender</i></b>	E <sup>r</sup> comenta sobre sua posição na escola e ações orientadas ao aprender ( <i>eu sei fazer</i> ). Compara sua fala e escrita: <i>eu sei falar, mas eu não sei escrever direito</i> . Conta que já sabe escrever seu nome e letras do nome da professora: <i>Eu já sei meu nome, e minha tia começa com M e termina com E</i> . Lembra que na escola de EI tinha o ABC e uma amarelinha com números até 10 e no 1º ano EF sabe até 40 e que <i>tem um ABC até o Z</i> . Conversa a respeito dos instrumentos: escolhe cores de lápis para a pele, critica: <i>tão tudo sem ponta</i> e conta que já sabe apontar lápis; diferencia os de desenho e pintura dos de escrever, bem como diferentes aspectos da aprendizagem: <i>Pintura não é desenho</i> .	si mesmo ≠ si mesmo si mesmo ↔ instrumentos si mesmo ↔ ≠ outros (crianças e adultos) si mesmo → ← outro (adulto, professora ou mãe)	[pesquisa] - casa - EI - EF: dentro da escola, <i>aqui</i> - espaço virtual: computador, área de trabalho, pasta	- passado: <i>eu fiz... tinha / emprestei</i> - presente: <i>eu aponto; vou fazendo</i> - futuro próximo: <i>eu vou fazer; depois vejo</i> - agora, à tarde

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao aprender (cont.)</i>	<p>Nomeia os que usa atualmente – <i>Eu tenho borracha aqui</i> – e aqueles usados na outra escola (borracha, apontador tesoura). Reconhece a mediação da família: a mãe, que identificou o material com o nome dele, guarda coisas dele e o leva na escola, buscando junto ao pai, que lhe ensinou a usar o computador: <i>Meu pai me ensinou no computador dele</i>. Também relaciona o aprender a programas de TV. Descreve como lida com as normas, na escola, de acordo com a ação do outro/adulto: aprende: <i>eu converso bastante... quando a diretora fala eu fico quieto</i>, e ensina: <i>eu falo pro colega que eu ‘tava’ conversando pra ficar quieto</i>. A professora pede o que ele deve fazer (o sol), mas ele vai além (<i>eu fiz uma casinha e a nuvem</i>). Fala de um dever de casa, da descoberta na mistura de tintas e como fazer um sol. Liga escola e casa: <i>Vou pintar bem forte que quase dá pra minha mãe notar</i>; avalia-se: <i>‘tô’ fazendo... bem devagarinho pra mim ver se não tá borrando</i>, refere-se ao modo ‘facinho’ como pinta e preocupa-se que seu nome seja escrito nos desenhos que fez: <i>Vai escrever meu nome, né?</i>, ensinando-o à pesquisadora: <i>o C e o I no meu nome</i>. Avalia-se e se compara a outras pessoas, ao contar que ele próprio é quietinho: <i>eu ‘tava’ quietinho porque eu sou quietinho</i> e o amigo, G. não obedece à tia desde a EI: <i>O G. não é tão quieto</i>.</p>			

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>interpretações orientadas à pesquisa, à transição, à família e à escola.</i>	<p>Reflete sobre a própria ação na <u>pesquisa</u> <i>vou fazer... para...</i> e descreve o que a pesquisadora solicitou: <i>Tu pediu pra mim desenhar a escola como que ia ser e anuncia que fará a escola inteira e ele do lado de fora, entrando. Pede à pesquisadora que veja se o apontador funciona, enquanto descreve a própria ação.</i></p> <p>Compara a <u>escola</u> a uma casa, apontando semelhanças e diferenças como o telhado; assim como entre a EI e a EF, pelo uniforme escolar. Descreve como se desenhará, refletindo sobre a continuidade de si mesmo no tempo e questiona a percepção da pesquisadora a esse respeito: <i>Tu viu que eu comprei um tênis novo?.</i> Fala de amigos que continuaram ou foram embora e de como se despediu de um; de coisas que sumiram (lápiz, borracha), que pede a papai do céu e São Longuinho reconhecendo a mediação do outro e a própria ação (<i>Vou rezar... Ele me diz</i>). Explica situações ocorridas com a <u>família</u>, em casa, como quando a mãe tranca e abre a porta com chave: <i>Quando ela tá no banheiro eu atendo.</i></p> <p>No desenho, descreve-se entrando na escola e dando tchau para a mãe, e planeja que viajará com a família para visitar os avós: <i>No final do ano eu vou viajar.</i> Diz que fará um desenho para a mãe quando chegarem no Sul, para onde se mudará: <i>No final do ano eu vou me mudar.</i> Conta que a mãe vai lhe dar uma folha e ele fará um desenho bem bonito pra ela.</p>	<p>si mesmo ≠ si mesmo  <i>si mesmo</i> ≠ ← <i>outro</i>  <i>(pesquisadora, mãe)</i>  <i>si mesmo</i> ↔ outros (turma, amigos, família, pesquisadora)  <i>si mesmo</i> ≠ → <i>outro</i>  <i>si mesmo</i> → instrumento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pesquisa</li> <li>- casa</li> <li>- EI: lá, portão de entrada, pátio de fora e parquinho</li> <li>- a Escola Parque</li> <li>- EF (lado de fora); aqui</li> <li>- o Sul; pra onde se mudará</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- passado: <i>fomos, tinha / tava falando / tava quietinho/ que eu nem pinteil eu comprei.../ eu dei um tchau</i></li> <li>- presente: <i>agora, vamos / vou fazendo.. / tô entrando</i></li> <li>- futuro: <i>no final do ano / depois / eu vou fazer.. / eu vou dar tchau</i></li> <li>- a noite (ninguém na escola)</li> <li>- <i>nunca</i></li> </ul>



**Figura 10.** Desenho de si mesmo na escola de EF, por E<sup>r</sup>.

Ainda na entrevista realizada com E<sup>r</sup> na segunda etapa do estudo, nas narrativas que acompanharam o desenho de si mesmo na escola atual, do 1º ano do EF, identificamos 11 episódios, com os seguintes temas regulando as narrativas: poucas *ações orientadas ao brincar* e mais orientados *ao aprender e interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição*, permeando a diferenciação ou atuações de identificação *si mesmo-outro* e a *localização no espaço e no tempo*, sumarizadas na Tabela 12, a seguir:

Tabela 12. *Episódios e Categorias da Segunda Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com E', Desenho de Si Mesmo na EF*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	<i>Pátio e parquinho invertidos</i>		EI - EF	
<i>ações orientadas ao aprender</i>	Ensina uma técnica de pintura e queixa-se do lápis (ponta meio pequena) e como usá-lo. Avalia, ao final, que ficaram bons: <i>Agora sim, está bom!</i> . Reconhece o lápis como instrumento para escrever e avalia a qualidade do lápis <i>amarelo: só funciona quando eu tô com a ponta reta</i> . Ao fazer uma <i>nuvem</i> , diferencia instrumentos ( <i>porque esse eu vou fazer com lápis, assim, de escrever...</i> ) Ao pintar os <i>portões</i> , lembra que <i>amarelo + vermelho = laranja</i> . Conta que na sala demora um pouco para fazer a lição, mas, dá tempo, avaliando o próprio rendimento na aula: <i>Eu demoro um pouquinho</i> . e preocupa-se com o realismo do <i>portão</i> . Avalia o próprio rendimento ( <i>fiz meio errado...</i> ) e encontra solução ( <i>passo por cima / tenho que virar a folha</i> ).	si mesmo ↔ si mesmo si mesmo ↔ outro (pequeno) si mesmo ↔ instrumentos	[pesquisa] - escola: sala de aula	- passado - presente - futuro

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição</i>	<p>Reconhece mudanças em si mesmo e nos acontecimentos: refere-se à própria idade, confuso entre ter 5 ou 6; diz que na outra escola crianças com 5 eram as maiores, e que esta é para grande (10) e pequeno (6 anos). Conclui que era pequeno com 5 anos (<i>eu tenho 5, é 6.../ depois 8, depois 9 e 10</i>). Conta que há vacinas até os 10 anos, continuando um assunto trazido em encontro anterior: <i>Eu nem precisei tomar vacina.</i></p> <p>Reflete sobre a própria ação no processo de <u>pesquisa</u>: <i>eu já estou concentrado / eu sei fazer direitinho.</i></p> <p>Fala sobre o primeiro dia na <u>escola</u>. Conta que no primeiro dia foi trazido pela mãe, apresentou-se à professora, mas, ficou em casa porque não teve aula: <i>Minha mãe me trouxe e eu falei meu nome para minha professora.</i> Aponta semelhanças e diferenças entre as duas escolas e reflete como irá representar cada espaço, pela quantidade de portões: dois nesta escola e só um na outra. Conta que ficam em fila no pátio, nesta escola do lado de dentro. Ao fazer o portão, descreve que alguém magrinho e pequeno pode entrar se não houver portaria. Planeja fazer-se dentro da sala de aula: <i>Aqui eu vou fazer eu, dentro da sala.</i> Conta conforme desenha: <i>agora eu vou... / agora vai aparecer eu.</i> Diz: <i>tô... fazendo aqui, nesta escola / eu tô ai dentro, e nem vai me molhar.</i> Nomeia o desenho antes de ser solicitado e compara ao anterior: <i>Trabalho que o E' fez.</i> Considera ter dado um nome <i>mais ou menos igual.</i> Sobre ele próprio no desenho, estava <i>fazendo o que eu tô fazendo aqui / É primeiro ano C: eu estou aqui dentro, está chovendo e nem vai me molhar agora!</i> Planeja conversar com a mãe sobre ele vir à atividade do grupo, no dia seguinte: <i>“a minha mãe disse que amanhã posso vir e Eu vou falar pra minha mãe que meio dia e meia eu posso vir aqui.</i></p>	<p>si mesmo ≠ si mesmo si mesmo ≠ ↔ outros si mesmo ← outro (mãe) si mesmo → outro (professora)</p>	<p>[pesquisa] - outra escola (EI) - essa escola (EF): (1º ano C) pátio,; parquinho, portaria e dentro da sala de aula</p>	<p>- passado - presente: <i>eu já tô concentrado/ agora eu faço...</i> - futuro: <i>eu vou fazer / vai aparecer</i> - 5 anos, 6 anos, 10 anos</p>



**Estudo de caso 2, Pº.**



**Figura 11. Desenho de si mesmo na escola de EI, por Pº.**

Na entrevista realizada com Pº na segunda etapa do estudo, nas narrativas que acompanharam o desenho de si mesmo na escola de EI, em que estudou no ano anterior, foi possível identificar 05 episódios, que foram nomeados com falas suas, sendo identificados 3 temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao brincar e ao aprender*, e interpretações orientadas à pesquisa, escola e transição, permeando as diferenciações e atos de identificação *si mesmo-outro* e a *localização no espaço e no tempo*, apresentados na Tabela 13, a seguir:

Tabela 13. *Episódios e Categorias da Segunda Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com P<sup>o</sup>, Desenho de Si Mesmo na EI*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	Afirma que a sala inteira não vai ao parquinho, se um estiver teimoso. Descreve uma situação de punição: <i>Eu acho que a gente não vai... porque alguém 'tá' teimoso.</i> Situa-se sozinho ou no coletivo, com diferentes maneiras de brincar. Também diferencia brincar com e sem brinquedos, só ou com os amigos.	si mesmo ≠ ↔ outro si mesmo (a gente) ← outro (professora)	- sala de aula - parquinho	- presente
<i>ações orientadas ao aprender</i>	Conta sobre si mesmo e os amigos na sala de aula. Descreve que há um dia de desenhar, porém nem sempre o fazem, porque alguns amigos fazem bagunça, está teimoso ou têm que fazer outra coisa.	si mesmo ≠ outros (amigos)	- na sala de aula	- quarta-feira - nem sempre
<i>interpretações orientadas à escola, à pesquisa e transição</i>	Desenha, descreve e avalia o próprio desenho. Relata estar se desenhando na escola do ano passado: <i>Eu 'tô' desenhando eu na escola.</i> Desenha-se chegando na escola de ônibus com outras crianças e, no caminho, há uma espiga de milho. Faz uma abelha e diz achar que ficou bom, nomeando-o <i>Obra de arte do P<sup>o</sup>.</i>	si mesmo ≠ ↔ outro	- ônibus - caminho - escola - escola de EI	- presente



**Figura 12. Desenho de si mesmo na escola de EF, por P<sup>o</sup>.**

Ainda na entrevista realizada com P<sup>o</sup> na segunda etapa, nas narrativas que acompanharam o desenho de si mesmo na escola atual, no 1<sup>o</sup> ano do EF, foi possível identificar 05 episódios, nomeados com falas suas, sendo identificados os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao aprender*, incluindo a leitura e a escrita e a introdução de instrumentos mediadores, e ao *brincar* (recreio) e *interpretações orientadas à família, escola, transição e pesquisa*, permeando as diferenciações e atos de identificação *si mesmo-outro* e a *localização no espaço e no tempo*.

**Tabela 14. Episódios e Categorias da Segunda Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com Pº, Desenho de Si Mesmo na EF**

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	Conta que na escola atual, o que gosta mais é o recreio: <i>Eu gosto do recreio.</i>	<i>si mesmo</i>	- EF: recreio	- presente
<i>ações orientadas ao aprender</i>	Avalia o próprio rendimento em relação à leitura e diz gostar de matemática. Conta que sabe escrever desde os 5 anos, e que não tem dificuldades com isto. Responde sobre o teste de psicogênese que estavam realizando na EF, dizendo que nele tinham que juntar letras para formar palavras; que ele conseguiu e os amigos também. Faz uma fabulação, contando de uma minhoca que vai à escola. A minhoca Larissa, que está no 2º ano, procura sua casa, onde vai dormir; confunde a escola com um gato e entra embaixo. Na escola, ela aprende matemática com o professor minhoco.	<i>si mesmo ≠ si mesmo</i> <i>si mesmo ↔ outros</i> <i>Outro</i> minhoca Larissa ← prof. Minhoco	- EF: sala de aula - casa e escola da minhoca Larissa	- desde os 5 anos - presente
<i>interpretações orientadas à pesquisa, à escola, à família e à transição</i>	Desenha-se na escola atual: <i>Um desenho de eu mesmo</i> , e quando questionado, conta o que fez: <i>Nessa aqui eu 'tô' indo pra casa.</i> Faz partes da escola e a si mesmo indo para casa.	<i>si mesmo</i>	- escola (parquinho, pátio do recreio, salas) - casa	- presente

## **Compreensão da Criança, da Transição e da Própria Mediação, pelos Adultos**

Partindo das categorias indicadas na análise das interpretações das crianças e dos objetivos complementares consideramos, também, a colaboração dos adultos – nesta etapa, professoras do 1º ano do EF – por meio de seus relatos a respeito das crianças; da transição da EI para o EF e da própria mediação nessa experiência.

### **Síntese das entrevistas com as professoras do primeiro ano.**

*Profa. M. (turma de E').* ≠ ↔ *si mesmo-outro*: a profa. M. falou pouco sobre si mesma. Em relação à própria escolaridade, contou sobre a formação, voltando-se ao objetivo da faculdade onde se formou, de *preparar para a faculdade desde o jardim*, pois, lá havia uma escola laboratório; passou a falar de si mesma contando que, na prática docente, gosta de trabalhar com projetos: *Eu gosto muito de projeto* e que é metódica no trabalho com o 1º. ano do EF: *Eu gosto de ser assim metódica*. Em relação às crianças, trouxe concepções de *desenvolvimento, crescimento, evolução*; sobre crianças de 5 anos na EI e 6 anos no 1o. ano do EF, falou do objetivo da escola; no 1º. ano do EF, considera *conteúdos mínimos: o letramento, o alfabeto, que é a base de tudo*. Citando Vygotsky, reconhece a importância do lúdico: *A brincadeira é essencial*, do desenho livre e da atuação do professor no processo de aprendizagem: *O professor precisa estar centrado no seu trabalho*. Porém, às vezes, considera necessário tirar algo das crianças para que colaborem: *Às vezes tirando alguma coisa*, pois, conversam muito. Destaca o que deve ser ensinado-aprendido na EI, considerando que *na pré-escola o objetivo é a socialização da criança* e, ainda, que haja a introdução da escrita, por ser *importante que seja ensinado o alfabeto, o nome da criança*. Posiciona-se com ideias e sugestões em relação ao processo de transição da EI para o EF, pois, para ela, deveria haver *visitas de adaptação*, em que

crianças da EI fossem levadas para conhecer o espaço da escola de EF, que deveria ser preparada para recebê-las, no ano seguinte. Identifica sentimentos das crianças em relação à transição: *ficam felizes quando passam de uma etapa pra outra*. Cita a importância da parceria escola-família, pois, *as famílias precisam também se conscientizar*; no entanto, destaca a questão contextual de que as reuniões não ocorressem no *horário contrário* ao das crianças na escola, tendo em vista o horário de trabalho dos pais.

– *Localização no espaço e no tempo*: destaca questões históricas da educação, ao lembrar dos *Exercícios de Prontidão*, comuns no início de sua escolarização e compara sua educação à atual: *Eu acho que hoje é muito melhor*. Quanto à nova legislação, M. destaca a abertura para a criança ingressar na escola com 4 anos como uma vantagem, assim como as escolas terem suas propostas pedagógicas, podendo haver um programa de currículo adaptado nos primeiros anos. Concebe a aprendizagem no curso de vida, ao afirmar que: *a criança aprende em qualquer nível, em qualquer idade*. Lembra que na sala de aula há uma rotina a ser seguida: *Tem uma rotina*, e considera que pelo mobiliário ainda pequeno, as crianças conservam uma ideia de que ainda estão no jardim lembrando-lhes: *Olha, vocês não estão mais no jardim!*

**Profa. R. (turma P<sup>o</sup>)**. ≠ ↔ *si mesmo-outro*: A profa. R falou sobre a própria escolaridade em etapa semelhante à das crianças participantes do estudo. Ela se lembrou da cartilha e de uma professora com problema nas mãos, que dava cascudos nas crianças; que foi normalista e é pedagoga. Em relação à própria participação na pesquisa, disse não ter experiência direta com a EI e que, portanto, contaria a respeito do que observara e que, além disso, está sempre estudando, pois, o governo (do DF) oferece cursos para os educadores da rede. R. traz uma concepção maturacionista do desenvolvimento, ao considerar que as crianças chegam imaturas no 1<sup>o</sup> ano do EF. Conta sobre o teste da

Psicogênese, realizado na rede pública do DF<sup>5</sup>, para ver a evolução da criança na leitura, na escrita e em que aspectos podem avançar: *Nós fizemos o teste da psicogênese, para que nós possamos ver a evolução deles.* Supõe que as pessoas vejam a EI de maneira reducionista: *As pessoas veem a EI como só brincadeira...*, não ensinando as crianças, por exemplo, a compartilhar. Diz imaginar que as crianças pensam que deveriam chegar no 1º ano lendo e sofrem por isso, necessitando ser acalmadas: *Você vai aprender ler com calma!*. Em relação à parceria família-escola, R. acha necessário que a família reforce, em casa, o que se faz na escola, apesar de considerar que muitos pais já estejam participando mais da vida escolar: *Os pais estão participando, exigindo muito mais*, embora nem todos, atribuindo a responsabilidade aos próprios educadores: *É claro que a gente não atinge a todos.*

– *Localização no espaço e no tempo*: as crianças, segundo ela, eram vistas de maneira diferente à época que iniciou sua escolarização: *Hoje a proposta é melhor, mas tem coisas de antigamente que são válidas, também.* R. destaca aspectos mais gerais do contexto da educação no Brasil, ao dizer que por ser normalista, perante mudanças na LDB, necessitou fazer Pedagogia.

### **3ª Etapa**

Nesta seção, analisamos as informações construídas durante a terceira etapa da pesquisa (meio do 1º ano do EF) com as crianças, já estando encerradas as participações dos adultos na etapa anterior.

---

<sup>5</sup> No DF, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental é chamado de Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/>

### Situações Coletivas: Grupo Focal

Não foram realizadas observações para contextualização nesta etapa, tendo em vista que cada um dos dois participantes com consentimento autorizado no estudo longitudinal passou a estudar em salas e períodos diferentes. Iniciamos o terceiro encontro do grupo focal conversando sobre as lembranças que tinham daquelas caixas: o que eram, por que havia duas, qual era a caixa das coisas da EI e qual era do primeiro ano do EF.



E<sup>f</sup> contou que se lembrava, apenas, que mudou de prédio, do G para o F, denominando-os *meu prédio* ao atual e *antigo* ao anterior, localizando-se em uma transição entre diferentes espaços, em diferentes momentos, porém fora da escola; P<sup>o</sup> situou-se no contexto escolar, dizendo lembrar das caixas e contando algumas coisas que havia dentro delas. Juntos, eles inventariaram o que estava na caixa da EI e foram tirando os objetos da caixa um a um; identificaram desenhos feitos por eles no ano anterior, denominando-os: *o meu, o teu*. Depois, reclassificaram os objetos nas duas caixas e, conforme escolhiam em qual caixa cada um ficaria, eram questionados sobre a escolha e, às vezes, porque naquela e não na outra caixa. Desta vez, suas opiniões foram exploradas com mais insistência, a respeito de por que cada objeto estava nesta ou naquela caixa, ao que responderam pela quantidade ou utilidade: porque usavam mais; tinha muito, pouco ou não tinha; para repor; para aprender a ler, brincar, desenhar; porque seria útil, para a professora escrever, para fazer trabalhos. Notamos que, muitas vezes, respondiam à pergunta “por que” com “para que”, referindo-se à utilidade do objeto.

Um terceiro momento foi introduzido depois que os objetos foram separados por eles; cada um recebeu duas folhas, para fazer algo para ser colocado em cada caixa, ficando livres para utilizarem materiais que estavam nelas. E<sup>f</sup> demonstrou aspectos do aprender, ao lembrar de colocar o nome em seu desenho. P<sup>o</sup>, por sua vez, colocou os dois



desenhos na caixa do 1º ano, depois mudou um para a do Jardim. Eles ajudaram a nomear as caixas, E<sup>r</sup> copiou o que a pesquisadora havia escrito no ano anterior. Entre as interações observadas, mostraram-se atentos e participativos, cooperativos, comunicativos entre si e, principalmente, com a pesquisadora; durante as atividades, principalmente E<sup>r</sup> fez uso de falas egocêntricas, descrevendo o que estava fazendo; assim como na sessão de grupo focal anterior, E<sup>r</sup> se movimentou mais fisicamente do que P<sup>o</sup>. Uma usuária da biblioteca entrou e permaneceu no espaço mexendo nos livros por quase toda a sessão, apesar de avisada do procedimento; os meninos não se mostraram incomodados, dando continuidade ao que faziam, mesmo enquanto a posição da filmadora era conferida em relação à deles.

No inventário a seguir, relacionamos os materiais transferidos pelas crianças de uma caixa para outra (EI ↔ EF; sinalizado com → e ←):

<b>Caixa 1 - JI</b>	<b>Caixa 2 - EF</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 02 colas bastão → <u>01 cola bastão</u> →</li> <li>- 01 caixa com lápis de cor pequena e gizes</li> <li>- folhas com pauta em branco;</li> <li>- brinquedos: boneca, homem aranha, gato;</li> <li>- 01 pote vazio de massinha, tampado;</li> <li>- flor de massinha rosa em uma folha;</li> <li>- <u>esculturas de massinha rosa</u> →</li> <li>- <u>livro infantil de entrada na Pré-escola</u> →</li> <li>- <u>brinquedos: carrinhos, rádio, celular, máquina fotográfica e copo pequeno</u> →</li> <li>- 02 potes vazios de massinha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 06 colas coloridas</li> <li>← <u>01 caixa de lápis de cor grande</u></li> <li>- folhas em branco;</li> <li>- revista de palavras cruzadas Picolé;</li> <li>- 03 revistas: uma de EI e dois gibis</li> <li>← <u>01 borracha</u>; 01 apontador usado;</li> <li>← <u>06 rolos de fita adesiva colorida</u>;</li> <li>← <u>03 canetas hidrográficas</u>;</li> <li>← <u>01 jogo da vida</u>;</li> <li>- desenhos feitos na sessão anterior</li> </ul>
	
<b>Figura 13a. Caixa da EI na Etapa 3</b>	<b>Figura 13b. Caixa da EF na Etapa 3</b>

**Figura 13. Inventário dos objetos colocados nas caixas na 3ª sessão de Grupo Focal.**

É possível que os meninos tenham transferido para a caixa do EF o que lhes fazia falta no momento: massinha, livro da pré-escola, brinquedos; repassando à caixa da EI o que supunham que usariam no 1º ano e pouco ou nada fizeram com instrumentos parecidos: canetas, borracha, caixa de lápis de cor, fitas adesivas e o Jogo da Vida.

Ainda nesse terceiro encontro, foram solicitados a elaborar o conteúdo de mais uma carta, que desta vez seria supostamente enviada para alguém que estivesse saindo da escola de EI e chegando nesta escola no próximo ano, no 1º ano do EF. A carta iniciou-se com: *Olá, crianças do Jardim*, conforme denominadas por Pº enquanto delas se diferenciava. Eles relembrou aspectos da escola anterior e da atual, por vezes, relacionando-se a si próprios; se situaram no espaço, ao denominarem a EI com o número da quadra; assim como demonstraram saber a qual turma faziam parte na escola atual: Pº do 1º A e E<sup>r</sup> do 1º C. Do Jardim, lembraram-se de aspectos ligados ao brincar, como parquinho, piscina, brinquedos, um tigre da sala vermelha onde ficavam, e contaram que lá gostavam de brincar e ir pra biblioteca ou para o parquinho, que foi descrito como diferente do da escola atual; lembraram da piscina, que "lá" tinha um buraco com tampa que tiravam e saia coisas, enquanto na escola atual: *aqui não tem piscina*; além disso, E<sup>r</sup> diferenciou os parquinhos, que o de lá era grandão e tinha um portão, e *aqui não, a gente entra*.

Destacaram, ainda, que no 1º ano continuavam brincando no parquinho, assim como no jardim. E<sup>r</sup> disse gostar de brincar no parquinho, lembrando que nesse dia teria vôlei, enquanto Pº teve futebol (ou seja, as brincadeiras, no primeiro ano, são dirigidas); Pº também se remeteu a aspectos ligados ao aprender, ao dizer que gostava de fazer matéria. Eles contam à criança hipotética que viria da escola do Jardim de Infância para esta, no ano seguinte, onde farão algumas coisas semelhantes e outras diferentes, como *brincar muito nesta escola, desenhar e jogar futebol*, mas, que *não tem histórias de brinquedo na*

*biblioteca*; nem horta suspensa e letras na biblioteca. Finalizaram atendendo o convite para assinarem a carta e identificarem as caixas. O conteúdo da 3ª carta elaborada pelas crianças com auxílio do roteiro e transcrição da pesquisadora, resulta-se em:

*Olá, crianças do jardim.*

*No ano passado nós estudamos aí na escola Jardim da Infância nnn e fizemos o segundo período do jardim. Lembramos que aí nessa escola tinha parquinho, piscina, brinquedos, um tigre na sala vermelha. Gostávamos muito de brincar e ir pra biblioteca ou parquinho brincar de trator. Mas algumas coisas podiam ser diferentes, como a piscina, porque tinha um buraco. Agora nós estudamos na Escola Classe nnn e fazemos o 1º ano. Aqui não tem piscina. Achamos que este ano vocês brincaram no parquinho. Aqui nessa escola nós também brincamos. Gostamos muito de brincar, fazer matéria e brincar no parquinho. Mas algumas coisas aqui podiam ser diferentes. Aqui podia ter histórias de brinquedo na biblioteca. Quando vocês tiverem aqui no ano que vem vocês vão brincar muito e também querer desenhar e jogar futebol.*

*Assinado: Pº e E'*

Nesse 3º encontro do grupo focal, categorizamos as interações dos participantes em 07 episódios, nos quais foram identificadas as categorias de análise e nomeados com enunciações das crianças, expressivas do tema.

Tabela 15. Episódios e Categorias da Terceira Etapa do Estudo Empírico

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	<p>Ao desenhar algo para colocar nas <u>caixas</u>, P<sup>o</sup> comunica que fará o corpo de um menino, que vai tomar banho no rio e o pai dele vai brincar, que servirá para uma pessoa levar para casa e não esquecer que ia imaginar tomar banho no rio.</p> <p>Na <u>carta</u>, eles destacam que na EI tinha parquinho grandão, piscina (na atual não tem), brinquedos, um tigre na sala vermelha, horta suspensa; que gostavam de brincar e ir para a biblioteca ouvir histórias de brinquedos e ir para o parquinho. Destacam que no 1<sup>o</sup> ano eles também brincam, e pensam que as crianças da EI estão brincando no parquinho contando que, no 1<sup>o</sup> ano, às vezes não tem parquinho, mas tem atividades como vôlei e futebol.</p>	si mesmo ≠ outras crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rio</li> <li>- EI: parquinho, sala vermelha, horta, biblioteca</li> <li>- EF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- passado</li> <li>- presente</li> <li>- futuro próximo</li> </ul>
<i>ações orientadas ao aprender</i>	<p>Contam que, no 1<sup>o</sup> ano, eles estudam. Buscam nos materiais os instrumentos necessários para os desenhos que colocarão nas <u>caixas</u>: <i>Caneta, lápis, giz</i>. E<sup>r</sup> destaca que desenhará uma nuvem grande de chuva e uma escola com bastantes janelas, que servirá para colocar no mural. E<sup>r</sup> utiliza uma técnica de pintura ensinada na EI, mas se esquece do nome da professora, que é lembrado por P<sup>o</sup>. Identificam, pela escrita, a <u>caixa</u> de cada ano e escolhem <i>Escrever de caneta</i>, para ficar bem visível. E<sup>r</sup> decide copiar e pergunta sobre a letra ser um “m” ou um “n”.</p>	<p>si mesmo ↔ instrumentos</p> <p>si mesmo ≠ si mesmo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mural</li> <li>- EI e EF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- passado</li> <li>- presente</li> <li>- futuro próximo</li> </ul>

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro $\neq \leftrightarrow \leftarrow \rightarrow$	Espaço	Tempo
<i>interpretações orientadas à escola, pesquisa e transição</i>	<b>No Grupo Focal</b> , relatam mudanças anteriores e E <sup>r</sup> conta que mudou de prédio; ambos descrevem quais objetos devem mudar da <u>caixa</u> da EI para a do 1º ano do EF identificando, nelas, desenhos de cada criança (meu, seu). Descrevem o que vai ficar em qual caixa e respondem o porquê das escolhas de cada objeto e caixa, quase sempre com sua utilidade, respondendo para que servem. Quando sugerido que cada um acrescentasse algo à caixa; passam a procurar, entre os materiais, o que precisavam, contando sobre o que cada um faria. Na <u>carta</u> , diferenciam que antes estavam no Jardim e naquele momento, na Escola Classe (como chamada em Brasília). Encerram o encontro do grupo focal respondendo quem iria desligar o aparelho, ambos gritando: <i>Eu!</i>	<i>si mesmo</i> $\leftrightarrow$ $\neq$ o(s) outro(s) (o menino, eles, as crianças) <i>si mesmo</i> $\neq$ <i>si mesmo</i>	[espaço da pesquisa] - casa - cá, lá - jardim ou segundo período (lá) - escola classe (essa aqui); 1º A e 1º C	- passado (antigamente; <i>passou um monte de ano</i> ; desde 2011) - presente (agora, estamos) - futuro próximo

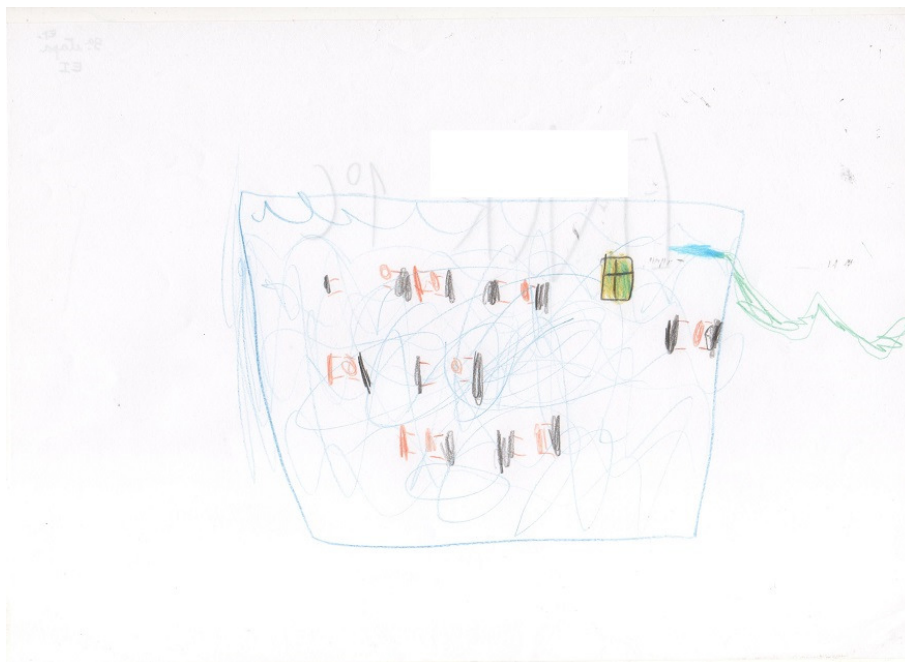
Notamos que, na observação realizada EI na Etapa 1, a brincadeira na sala era livre, sem direcionamento da professora, enquanto a brincadeira observada na Etapa 2, no EF, era realizada fora da sala de aula e dirigida pelas professoras; na etapa 1, na EI, as crianças falaram sobre querer brincar, expressaram-se com o corpo e planejaram, desde então, brincar quando estivessem na EF; na etapa 2, já na EF, constataram a existência de brinquedos, parquinho e recreio na escola atual; na Etapa 3, lembraram-se que brincavam na EI e contaram que também brincavam na EF, embora às vezes jogassem vôlei, futebol. Pelas enunciações das crianças, identificamos que há continuidades e mudanças nas *ações orientadas ao brincar*: as brincadeiras continuam presentes no EF, porém tornam-se mais formais e direcionadas a objetivos pedagógicos do que na EI.

Diferentemente das brincadeiras, as *ações orientadas ao aprender* pareceram se tornar menos dirigidas da EI para o EF, onde se proporciona maior autonomia às crianças; estudar, ler e escrever mostraram-se presentes entre as crianças em situações coletivas desde a Etapa 1, na EI, tendo sido recordadas até a Etapa 3, no EF, quando algumas mudanças já permitiam às crianças que escrevessem letras a caneta. No grupo, as crianças fizeram *interpretações orientadas à pesquisa, à escola e à transição*, relatando mudanças de uma para outra etapa e ano escolar, não remetendo-se à família.

### **Situações Individuais: Entrevistas**

Neste tópico, apresentamos o desenho e um quadro síntese da entrevista com cada menino – E<sup>f</sup> e P<sup>o</sup> – na terceira etapa do estudo.

### Estudo de caso 1, E<sup>r</sup>.



**Figura 14.** Desenho de si mesmo na escola de EI, por E<sup>r</sup>.

Na entrevista realizada com E<sup>r</sup> na terceira etapa do estudo, nas narrativas que acompanharam o desenho de si na escola em que estudou no ano anterior, quando estava no último período da EI, foi possível identificar 14 episódios, nomeados com suas falas, sendo identificados os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao brincar* e, principalmente, *aprender*, relativas à construção da escrita e *interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição*, permeando as diferenciações ou iniciando atos de identificação *si mesmo-outro* e *localização no espaço e no tempo*.

Tabela 16. *Episódios e Categorias da Terceira Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com E', Desenho de Si Mesmo na EI*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro $\neq \leftrightarrow \leftarrow \rightarrow$	Espaço	Tempo
<b>ações orientadas ao brincar</b>	E' inicia o desenho da escola anterior pela piscina e inclui um portão e os amigos. Conta que neste dia tomariam banho de mangueira na escola e que a mãe não lhe mandou de sunga: <i>Não sei se era pra vim com sunga, mas minha mãe não me mandou</i> . Em seguida, lembra do movimento da água na piscina na EI, provocado por muita gente. E depois diz: <i>eu vou fazer os outros brincando de bola / Todos brincando com bola</i>	- si mesmo $\leftrightarrow$ outro	- EI, piscina, portão - banho de mangueira no EF	- passado - presente: <i>agora</i> - futuro próximo ( <i>vou fazer uma mangueira</i> )
<b>ações orientadas ao aprender</b>	Descreve uma técnica de pintura: <i>misturando pra aparecer o ralo meio veio</i> . Avalia e compara instrumentos, lembrando que os lápis do Ben 10 não prestavam mais e agora tem os da Turma da Mônica, que são novos. Diferencia-se dos colegas ao relatar o uso atual que faz dos instrumentos, que com lápis e borracha faz rápido e os outros não; e por quem sabe e quem não sabe ler: <i>Eles não sabem ler nem fazer, eu sei ler mais ou menos</i> . Também avalia o próprio rendimento na fala, contando que está <i>recém-começando</i> a falar o “r” corretamente: <i>Eu tô recém-começando a prender a minha língua no “r”</i> , e que quem ensinou foi a tia M (professora atual) e em casa, a mãe. Conta o que elas ainda estão ensinando e ele aprendendo: <i>Minha mãe me ensinando a escrever minúsculo e maiúsculo / Eu ainda estou aprendendo o alfabeto cursivo</i> . Diferencia a EI da EF pela quantidade de lição e conta que fica exausto ao fazer ditado, porque no 1º ano a tia demora para falar e os outros, para fazer: <i>Ah, ditado, fico até exausto!</i> E o mesmo sentimento em relação à tarefa de matemática: <i>Era só até o número 6 e eu 'tava' exausto no número 5</i> .	- si mesmo $\neq \leftrightarrow$ si mesmo - si mesmo $\rightarrow \neq \leftrightarrow$ outros - si mesmo $\leftrightarrow$ instrumentos - instrumentos $\neq$ instrumentos	[pesquisa] - casa - EI e EF - 1º ano C.	- passado: no encontro anterior, quando estava se mudando - presente: <i>agora, ainda estou</i> - a <i>hora certa</i> de chegar no 1º ano, de quem se atrasa ou não Presente



Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao aprender (cont.)</i>	Avalia aspectos do aprender, demonstrando noção de processo: <i>Deixa eu assinar a folha / eu estou escrevendo rápido, antes fazia bem devagarinho / eu me esforçava pra escrever direito / já sei escrever bem (rapidinho).</i> Reproduz o conhecimento da letra R e conclui decidindo: <i>Eu vou fazer primeiro ano C, porque eu sei.</i>			
<i>interpretações orientadas à família, à pesquisa, à escola e à transição.</i>	<p>Conversa a respeito da etapa anterior da <u>pesquisa</u>. Diz não lembrar qual <u>escola</u> desenhou da outra vez, mas, que foi feito em outra sala: <i>Eu não sei se era aquela escola ou essa daqui: eu me esqueço!</i></p> <p>Planeja a própria ação na pesquisa, anunciando o que fará em seguida: <i>agora eu vou fazer os outros</i>. Compara dizendo estar no espaço de pesquisa descansando.</p> <p>Reconhece mudanças momentâneas em si mesmo, por consequência do mau uso do corpo, dizendo: <i>tanto ficar falando, lá em casa, eu já fiquei rouquinho.</i></p> <p>Reflete e nomeia o desenho e diz: <i>eu acho que eu já usei todos os nomes que eu já tenho...</i></p> <p>Avalia o momento do próprio processo de transição para esta escola: <i>quando eu 'tava' me mudando de lá pra cá eu cheguei certo</i>, e destaca a continuidade da presença de alguns amigos da EI na EF, reconhecendo mudanças no espaço ao longo do tempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- si mesmo ≠ si mesmo</li> <li>- si mesmo ≠ outro</li> <li>- si mesmo ← outros (adultos: mãe, tia)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lá na outra sala [pesquisa]</li> <li>- a folha</li> <li>- EI</li> <li>- EF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- passado: <i>antes; já fiquei, me ensinou...</i></li> <li>- presente: <i>agora; tá me ensinando</i></li> <li>-Futuro próximo: <i>eu vou...</i></li> </ul>



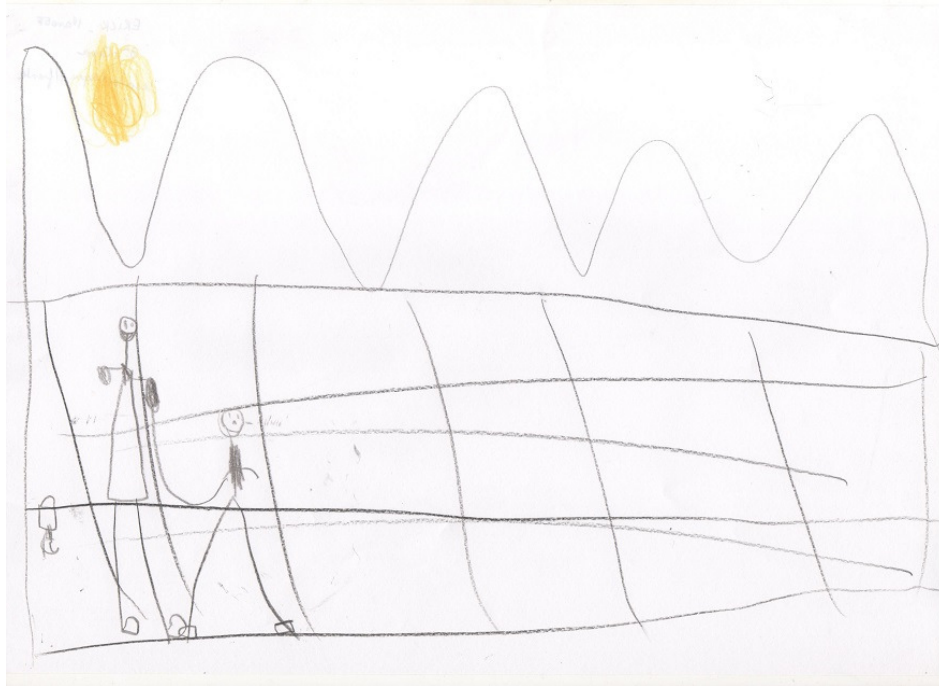
**Figura 15.** *Desenho de si mesmo na escola de EF, por E<sup>r</sup>.*

Também na entrevista realizada com E<sup>r</sup> na terceira etapa do estudo, nas narrativas que acompanharam o desenho de si mesmo na escola atual, do primeiro ano do EF, foi possível identificar 11 episódios, que foram nomeados com suas falas, com os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao brincar e ao aprender*, principalmente, relativas ao uso de instrumentos mediacionais e *interpretações orientadas à escola, pesquisa e transição*, permeando as diferenciações ou iniciando atos de identificação *si mesmo-outro* e a *localização no espaço e no tempo*:

Tabela 17. *Episódios e Categorias da Terceira Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com E', Desenho de Si Mesmo na EF*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	Indica o local onde ficam alguns brinquedos dentro da escola. No desenho, pede para fazer de conta que os alunos desenhados estão brincando de massinha e relata o sentimento que as crianças têm pela atividade: <i>elas gostam mais.</i>	- <i>si mesmo</i> ↔ <i>outros</i> - <i>si mesmo</i> ↔ <i>instrumentos</i>	- EF: local onde ficam os brinquedos	- presente
<i>ações orientadas ao aprender</i>	Desenha os amigos e a tia escrevendo. Fala sobre o próprio processo de aprendizagem, atividades que ele e os colegas realizam na sala de aula, com direcionamento da professora. Explica que um amigo tem dificuldade e a tia o ensinará. Reflete sobre o que os colegas devem estar fazendo na sala: <i>eu acho que já estão fazendo é... ditado / a tia fala uma coisa, a gente tem que escrever, como ela fala...</i> , e compara que ao participar da atividade de pesquisa, não está fazendo tarefas: <i>Eu não estou fazendo tarefa como os outros, senão ia ficar exausto, diferente de quando desenha em seu próprio ritmo: desenhando não me deixa.</i> Cita palavras que já sabe ler e avalia que já lê rapidinho; diferencia o quadro, maior na EF do que na EI, onde a professora <i>escreve as palavras, escolhe um pra falar... e eu leio rapidinho.</i> Conta que errava na fala com “r” e não erra mais.	- <i>si mesmo, a gente</i> ← <i>outro (adulto, tia)</i> - <i>si mesmo</i> ↔ <i>outro (professora)</i>	[pesquisa] - sala de aula (lá) - o quadro	- no próprio ritmo - rápido, rapidinho - <i>quando é hora de...</i> - presente (já) - futuro (ensinará)

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>interpretações orientadas à escola, pesquisa e transição.</i>	<p>Planeja e anuncia a própria ação no processo de <u>pesquisa</u>, sobre o desenho de si mesmo na escola. Conta o que fará: <i>eu vou fazer eu nessa escola</i>; mesas e cadeiras, os pezinhos delas e onde colocam as coisas. Descreve o próprio desenho, com detalhes da sala de aula: uma “cômoda” com gavetas para a tia guardar coisas, já que, segundo ele: <i>só tem lugar pra guardar materiais dela</i>. Diz que desenhou a tia de costas e percebe que ia esquecendo de fazer a cabeça dela; diz o nome e que ela está usando sapatos de salto (coisa de mulher). Avalia o próprio processo e resultado, explicando-se: <i>Eu tentei fazer!</i></p> <p>Localiza sua sala, apropriando-se dela (<i>minha sala</i>), fala sobre a disposição e faz a professora de frente: <i>Todas as crianças estão na sala, agora</i>. Destaca aspectos que o diferenciam dos outros: sua cabeça; cabelo diferente do de G., datas de aniversário. Conta de uma colega que só senta ao lado da tia; uma das cadeiras desenhadas é diferente, tem pés mais para a frente e as outras, para trás. Conta que o apelido de um colega é <i>Lápis</i>, por ser baixinho e levinho; também que, fora da escola, há alguém com o mesmo nome que o dele, no aeroporto. Relata o que está desenhando e avalia aspectos do próprio processo de aprendizagem <i>Meus amigos e a tia escrevendo</i>. Apresenta curiosidade sobre o processo de pesquisa, ao questionar uma anotação da pesquisadora: <i>O que tu escreveu?</i>.</p>	<p>- <i>todas as crianças, a gente</i> ← <i>outro (adulto, tia)</i> - <i>si mesmo ≠ outros (crianças, E. do aeroporto, professora)</i> - <i>si mesmo ↔ outros (pesquisadora, professora, amigos)</i> - <i>si mesmo (criança, menino) ≠ outro (adulto, a professora, mulher)</i>.</p>	<p>- essa escola: a sala de aula, cadeiras perto da tia - a folha - aeroporto</p>	<p>- passado - presente (agora) - futuro próximo (<i>eu vou fazer..</i>)</p>



**Figura 16. Desenho de si mesmo na escola no futuro, por E<sup>r</sup>.**

Na entrevista realizada com E<sup>r</sup> na terceira etapa do estudo, nas narrativas que acompanharam o desenho de si mesmo na escola que imaginava como seria dali para a frente (futuro), foram identificados 07 episódios, que foram nomeados com suas falas e, neles, identificados os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao aprender*, relativas à construção da escrita e o uso de instrumentos mediacionais, e *interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição*, permeando atos de identificação e diferenciações de *si mesmo-outro* e localização no *espaço e no tempo*.

Tabela 18. *Episódios e Categorias da Terceira Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com E', Desenho de Si Mesmo no Futuro.*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>				
<i>ações orientadas ao aprender</i>	Reflete sobre o próprio rendimento na atividade de pesquisa, que denomina <i>trabalho</i> . Reconhece a mediação da mãe do amigo e diferencia a escola como um espaço de aprendizagem: <i>tem coisa que a gente aprende aqui, na escola</i> ". Conta que ela o ajuda na tarefa de casa e que há coisas que aprende sozinho, com a mãe ou na escola ( <i>ele aprendeu com a mãe dele, a ler</i> ), que o amigo aprendeu a ler apesar de ser menor que ele: <i>ele é mais baixo do que eu</i> .	- <i>si mesmo</i> ↔ ≠ outro (amigo, a mãe, a professora)	- a pesquisa - a escola	- passado (aprendeu) - presente
<i>interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição</i>	Planeja e descreve a própria ação na pesquisa. Faz sua nova escola e comentários sobre a possibilidade de mudar novamente, associando-a a ter mais idade e ser mais alto: <i>Vou mudar: na outra escola vou ser mais alto e estar com 7 anos</i> . Planeja e descreve a próxima ação na atividade de pesquisa: <i>Agora eu vou fazer eu, entrando na escola e conta que fará a si próprio entrando na escola, sendo o primeiro a chegar; leva apenas a lancheira, para acostumar-se e, depois, o material inteiro. Desenha-se dando a mão para sua mãe: Eu dando a mão pra minha mãe</i> , e conta que é ela quem o traz na escola e busca, à tarde, com o pai ou só; e que há uma rotina de atividades em casa, como ver TV e tomar banho.	<i>si mesmo</i> ≠ <i>si mesmo</i> <i>si mesmo</i> ↔ outro (amigo, a mãe)	- 1º ano - uma nova escola - escola onde os alunos têm a chave	- presente - futuro próximo - futuro, ano que vem - bem cedo - à tarde

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição (cont.)</i>	Diferencia-a e apropria-se da escola: <i>Minha nova escola</i> , e pensa que, no ano seguinte, irá para outra escola, até ficar <i>doidinho</i> de mudar. Encerra-a com cadeado e conta de um amigo que estuda em uma escola onde os alunos têm a chave: <i>Ele tem que acordar bem cedo / eu visito a casa dele</i> . Pede à pesquisadora que identifique o desenho dele e que não esqueça de colocar no desenho que ele é do 1º ano; mostra-se confuso a respeito do que cursará no ano que vem, se será o “3º” período (anterior “segundo” e este, “primeiro”): <i>Acho que no ano que vem vai ser o terceiro período</i> .			

Através das tabelas nas quais apresentamos as categorias encontradas nas narrativas de E<sup>r</sup>, nas três etapas do estudo, ações orientadas ao *brincar*, assim como interpretações orientadas à *família* deixaram de ser enfatizadas nas narrativas finais. Porém junto às ações orientadas ao *aprender* e às interpretações orientadas à *escola, pesquisa e transição* transpassaram as diferenciações e as atuações iniciais de identificação *si mesmo-outro*, em diferentes *espaços e tempos*.

Em relação às *ações orientadas ao brincar*, na Etapa 1, E<sup>r</sup> lembrou-se do que brincava em casa, antes de iniciar a EI, onde continuava brincando; também, na Etapa 2, no primeiro ano, se remeteu aos brinquedos de casa. Na EI, considerava a sala de aula longe das áreas de lazer e descreveu as condições para a professora liberar para o parquinho – não fazer barulho – porém contou que ouvia barulho feito pelas crianças na EF, quando passava para ir à escola de EI; na etapa seguinte, ir ao parquinho dependia de condições naturais (chuva) ou culturais (bagunça); uma possibilidade de sentir-se em um grande parque passou a ser a ida à Escola Parque, proposta uma vez por semana aos alunos do EF no DF. Na segunda etapa, na EF, lembrava-se do parquinho da EI e do pátio, usando-os de parâmetro de comparação entre as duas escolas (eram invertidos); tornando-se necessário "fazer de conta" que estavam brincando de massinha, até que, na Etapa 3, na Escola do Futuro, a brincadeira não mais se fez presente em suas narrativas.

Notamos, também, que as *atividades orientadas ao aprender* se intensificam, indo da fala errada do "r", desenhos e escrita de algumas letras e números, na Etapa 1 na EI, quando imagina que no EF as crianças são maiores e aprendem coisas; ao alfabeto todo, seu nome e números até o 40 quando transita, na Etapa 2, para o EF. O aprendizado de algumas normas também é lembrado por ele, como a espera pela autorização da professora para usar os lápis e se comportar na fila na EI, na primeira etapa, o que parece ir sendo substituído pela mediação da professora e maior autonomia das crianças nas etapas



seguintes, quando já sabe apontar lápis, reconhece aprender algumas coisas com mediação do adulto e outras sozinho, mas, deve escrever o que a professora fala. Passa do devagar para o rapidinho, no entanto, reconhece cansar-se mais, ficando exausto com algumas atividades, conforme descreve na Etapa 3, já no segundo semestre do primeiro ano do EF.

E<sup>r</sup> traz interpretações relacionadas à *pesquisa*: o que fez na etapa anterior, o que fará em seguida; à *família*: o preparo para entrar na EI, o trajeto até a EF com a mãe, as mãos dadas com ela em direção à EFut; à *escola*, incluindo os amigos nas três etapas, o uso de instrumentos e normas e a ênfase à professora na terceira etapa; e à *transição*, também nas três etapas: por exemplo, na segunda etapa, ao avaliar ser pequeno ou grande com essa ou aquela idade e, na terceira, ao entrar na EFut apenas com a lancheira para acostumar-se.

**Estudo de caso 2, Pº.**

**Figura 17. Desenho de si mesmo na escola de EI, por Pº.**

Na entrevista realizada com Pº na terceira etapa do estudo, nas narrativas que acompanharam o desenho de si mesmo na escola anterior, na EI, foi possível identificar 07 episódios, que foram nomeados com suas falas e os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao brincar e ao aprender*, relativas à leitura e escrita e a introdução de instrumentos mediadores e *interpretações orientadas à escola, pesquisa e transição*, permeando atos de identificação e diferenciação de *si mesmo-outro* e a localização no *espaço* e no *tempo*.

Tabela 19. Episódios e Categorias da Terceira Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com P<sup>o</sup>, Desenho de Si Mesmo na EI

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	Conta que neste ano também está: <i>Brincando, bagunçando...</i> (na sua lista, vem depois). Brincam depois que estudam, se a professora autoriza. Diferencia aspectos das duas escolas relativos ao brincar: <i>O jardim tinha piscina e aqui não tem.</i>	- <i>si mesmo ≠ outro</i>	- EI (jardim) e EF	- presente: brincar, bagunçando - mais tempo - depois
<i>ações orientadas ao aprender</i>	Fala sobre aspectos do aprender. Diz que neste ano está <i>estudando, lendo</i> . Diz gostar de matemática e que queria mais tempo para isso; destaca o toque do sinal. Conta que pede à professora para pegar livros que ele já pode ler; que já faz letra cursiva, mas a de forma ainda é mais usada na sala de aula: <i>Geralmente eu uso aqueles ali... porque esses são mais difícil de ler</i> . Conta que na aula “só” estuda (alfabeto, animais, folclore, mais contos que no jardim). Descreve os tipos de letras utilizadas e pastas para lição de casa. Fala a respeito do que necessita ou não de ajuda para realizar, em casa, reconhecendo a ajuda do pai e da irmã para algumas tarefas da escola, e da mãe para os cuidados próprios; diz que se veste sozinho e quem mais o ajuda nas tarefas da escola é ele mesmo: <i>Mais de tudo sou eu mesmo.</i>	- <i>si mesmo ↔ outro (adulto, professora, familiares)</i> - <i>si mesmo ≠ si mesmo</i>	- biblioteca - sala de aula	- presente - geralmente
<i>interpretações orientadas à escola, pesquisa e transição</i>	Conta as atividades que tem feito. Relata o que está fazendo enquanto desenha. Descreve ter feito a escola, a classe, cadeiras e nuvens e ele chegando na escola de EI: <i>Eu fiz eu... a escola.</i>	<i>si mesmo</i>	- a escola de EI e nela, a classe - EI e EF	- passado - presente

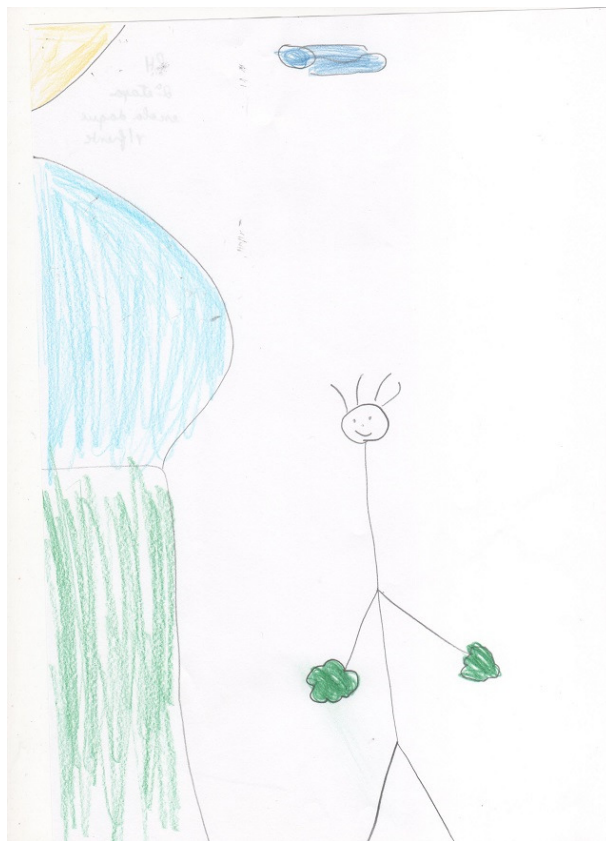


**Figura 18. Desenho de si mesmo na escola de EF, por P<sup>o</sup>.**

Na entrevista realizada com P<sup>o</sup> na terceira etapa do estudo, nas narrativas que acompanharam o desenho de si mesmo na escola atual, no primeiro ano do EF, foi possível identificar 06 episódios, que foram nomeados com suas falas e os seguintes temas regulando as narrativas: *ações orientadas ao brincar e interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição*, permeando atos de identificação e diferenciação de *si mesmo-outro* e *localização no espaço e no tempo*.

Tabela 20. *Episódios e Categorias da Terceira Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com P<sup>o</sup>, Desenho de Si Mesmo na EF*

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	Desenha brinquedos e descreve o recreio: <i>A gente 'tá' brincando de pular corda. Descreve a si mesmo e uma menina brincando de esconde-esconde e brincadeiras de outras crianças.</i>	- si mesmo ↔ ≠ outros (amigos)	- EF e nela: recreio	- presente
<i>ações orientadas ao aprender</i>				
<i>interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição</i>	Fala sobre si na pesquisa: <i>Agora eu vou fazer aqui, dentro da escola e sobre os espaços das duas escolas (EI e EF), desenha a porta de entrada, diferenciando esta da outra, apontando algumas semelhanças (ex.: ambas terem biblioteca) e diferenças (ex.: o modo de sentarem-se na sala) entre elas, e sobre permanências e mudanças em relação ao período das crianças na escola anterior e nesta: <i>Deu pra ser amigo de alguém que veio de lá.</i> Conta de crianças que estudavam de manhã e ele a tarde na outra escola, e se estão na mesma sala, de manhã ou tarde e, também, de sua chegada e saída da escola. Da escola atual, descreve partes e objetos da sala, da pesquisa. Descreve a própria ação na pesquisa, contando sobre o que desenhou e com quem chega e vai embora. Compara-se à idade da irmã. Conta que com 10 anos poderá ir sozinho à escola, que ainda está muito novo: <i>Eu ainda sou muito novo pra vir sozinho.</i> Atribui nome ao desenho: <i>Meus amigos e a escola.</i></i>	- si mesmo ↔ ≠ outros - si mesmo ≠ outro (irmã) - si mesmo ≠ si mesmo	- entradas: EI, EF - local da pesquisa - sala de aula - lugar do recreio - mesma sala - outra escola de EF	- passado - presente: agora - muito novo; 10 anos



**Figura 19. Desenho de si mesmo na escola no futuro, por P<sup>o</sup>.**

Ainda na entrevista realizada com P<sup>o</sup> na terceira etapa do estudo, ao falarmos de como seria estar na escola no futuro, foi possível identificar apenas 03 episódios, que foram nomeados com suas falas e os temas que regulavam as narrativas: *ações orientadas ao brincar* permeando atos de identificação e diferenciação de *si mesmo-outro* e a *localização no espaço e no tempo*.

**Tabela 21. Episódios e Categorias da Terceira Etapa do Estudo Empírico – Entrevistas com P<sup>o</sup>, Desenho de Si Mesmo no Futuro**

Categorias				
Ações ou interpretações orientadas	Estratégias	Posições	Localização	
		Si mesmo-outro ≠ ↔ ← →	Espaço	Tempo
<i>ações orientadas ao brincar</i>	Cita vantagens da escola de EF existente perto de sua casa, para onde diz querer ir: parquinho sem areia, festa. Relata estar desenhando metade da escola, o sol e a lua, e imaginando que metade seria um escorregador diferente; diferencia o brinquedo trazido na EI e o jogo no EF e que vão menos dias ao parquinho		- a folha - a escola imaginada - o parquinho - a festa	- presente
<i>ações orientadas ao aprender</i>				
<i>interpretações orientadas à família, escola, pesquisa e transição</i>	Fala da mudança de escola de um amigo devido à distância, e do desejo de voltar a estudar perto de casa: <i>Eu quero voltar lá pra perto de casa.</i> Conta de um amigo que saiu desta escola porque morava longe e diz querer mudar para perto de sua casa, mas, que no 6 <sup>o</sup> ano – momento de uma nova transição escolar brasileira – teria que mudar novamente. Descreve o que está desenhando. Denomina este desenho: <i>Eu e a escola.</i>	<i>Si mesmo ↔ amigo</i> <i>Si mesmo</i>	- escolar perto de casa - escola do 6 <sup>o</sup> ano	- futuro (6 <sup>o</sup> ano)

Através das tabelas nas quais apresentamos as categorias encontradas nas narrativas de P<sup>o</sup>, nas três etapas do estudo, notamos que ações orientadas ao *aprender*, assim como interpretações orientadas à *família* deixaram de ser enfatizadas nas suas narrativas finais. Porém, junto às ações orientadas ao *brincar* e interpretações orientadas à *escola*, *pesquisa* e *transição*, transpassaram as diferenciações e atuações iniciais de identificação *si mesmo-outro*, em diferentes *espaços e tempos*.

Notamos, também, *ações orientadas ao brincar*, desde a Etapa 1 quando P<sup>o</sup> relatou a mudança anterior de uma EI próxima à sua casa – onde brincava, dançava e pulava – para a outra – onde cantava e ia pro lanche e pro parquinho, voltando a dizer que brincava e bagunçava na Etapa 3, na EF, onde a sala toda não ia ao parquinho se um estivesse teimoso, talvez o que colaborasse para que ele dissesse gostar mais do recreio; além disso, brincar vinha depois de estudar, se autorizado pela professora; iam menos ao parquinho, além de não ter piscina, parecendo conduzir à imaginação de que a EFut poderia ser melhor, com parquinho e festa, ou que metade dela parecesse um brinquedo.

Em relação às *ações orientadas ao aprender*, na Etapa 1, P<sup>o</sup> situou-se desde o contexto de casa, antes de entrar na escola, contando ter nela aprendido a escrever com ajuda dos familiares, aos 5 anos, incluindo a EI, onde disse estudar; na Etapa 2, no EF, disse gostar de matemática (talvez, por ser novidade) e, na Etapa 3, que gostaria de ter mais tempo pra isso, além de já fazer letra cursiva, pegar livros para ler na biblioteca e fazer a maioria das tarefas sozinho. Já na etapa 2, P<sup>o</sup> imaginava o que poderia ser aprendido em matemática no segundo ano pela minhoca, um personagem fictício. O desenhar, na Etapa 2 na EF, passa a ser condicionado ao não fazerem bagunça ou estarem teimosos. A presença do amigo também foi considerada desde a primeira etapa, especialmente em situações relativas ao aprender.



P<sup>o</sup> também trouxe interpretações relacionadas à própria *pesquisa*: o que fez na etapa anterior e o que faria em seguida, mais quando solicitado a falar do que espontaneamente, enquanto desenhava; à *família*, cuja mediação era apontada mais para coisas de casa do que da escola, especialmente na Etapa 1, não protagonizando sua narrativa na Etapa 2 e, na 3, aparecendo apenas em uma comparação à idade da irmã mais velha e o retorno para casa ou para uma escola mais perto; à *escola*, incluindo os amigos nas três etapas, além de semelhanças e diferenças entre as escolas; à *transição*, nas três etapas: por exemplo, ao contar que crianças que vieram da EI para a EF estavam em salas e períodos diferentes ou quando remete-se à próxima transição escolar, no 6<sup>o</sup> ano.

## DISCUSSÃO

Este estudo teve como fenômeno central de investigação as dinâmicas de desenvolvimento do *self*, que compreendem as interpretações de si, do outro e do mundo, por crianças de 5-7 anos, em transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Inicialmente, levantamos duas suposições: que o desenvolvimento do *self* estaria inter-relacionado com a introdução de novos artefatos pela cultura, podendo a experiência de transição ser instigadora de processos de desenvolvimento e desencadear novas significações de si (Barbato & Caixeta, 2014); e que, nessas experiências, as crianças tentariam corresponder às próprias expectativas, dos adultos e pares da família e da escola, fazendo uso de instrumentos mediacionais. Esses instrumentos, conforme organizados, são importantes na criação de novas zonas de desenvolvimento proximal, para construir e compartilhar significados sobre si mesmo, o outro e o mundo, podendo resultar em desenvolvimento (Maciel & Barbato, 2010).

Com objetivo de avançar na compreensão das dinâmicas de *self*, pela descrição e análise dessa construção de significados por crianças de 5 a 7 anos, estabelecemos algumas condições de socialização em atividades que consideravam a participação responsiva das crianças, em situações individuais e coletivas da pesquisa, longitudinalmente, em três diferentes momentos: final da EI, início e meio do 1º ano do EF. Buscamos complementar o conjunto de informações analisando como os adultos colaboradores – familiares e educadores – compreendiam a criança de 5-7 anos, o momento de transição para o 1º ano do EF e a própria participação mediadora nesse processo, além de identificar possíveis convergências e divergências entre os significados apresentados pelas crianças e pelos adultos, a respeito de ser criança aos 5-7 anos e da transição da EI para o EF.

Consideramos a existência de características pessoais e interacionais (Cruz, 2008),

bem como de diferentes dinâmicas nessas interações, dos contextos mais gerais (rotina dentro e fora da sala de aula, em atividades livres e dirigidas) aos mais específicos (grupo focal com algumas crianças e entrevistas individuais, em diferentes momentos), que serviram de mediadores para o conhecimento de ações, interpretações e novas posições das crianças participantes no contexto da escola durante a transição. Nelas, notamos a abertura de novas zonas de desenvolvimento proximal; o desencadeamento de estratégias de negociação que possibilitaram acessar ações e interpretações a respeito de si mesmas, diferenciações e atuações de identificação com o outro, presentes nas participações das crianças. Notamos que as interlocuções construídas conduziram a processos de ajustes direcionados a um novo acordo coletivo, denominado negociação de significados (Barbato & Caixeta, 2014; Matusov, 2007; Pontecorvo et al. 2004; Rosa & Blanco, 2007).

Notamos, desde os primeiros níveis de análise, uma forte relação das crianças com ações orientadas ao brincar e ao aprender, anterior e paralelamente à escolarização, iniciando-se com um conhecimento que já vinha sendo construído na família. Aprofundando os níveis de análise, notamos que essas ações eram situadas por elas em diferentes tempos e espaços, transpassavam suas interpretações de si, do outro e do mundo, durante a transição, tanto de casa para a escola como da EI para o 1º ano do EF. Além disso, assim como nos estudos iniciais a respeito da integração das crianças no EF de Nove Anos no Brasil (Barbato, 2008), nossos resultados também indicaram o uso de falas egocêntricas e aspectos lúdicos mobilizados no aprender, em diferentes contextos situacionais, importantes para o desenvolvimento do *self*.

Dividimos este capítulo de discussão em três seções: a primeira, com foco nas interpretações de si, do outro e do mundo pelas crianças de 5-7 anos participantes do estudo, em discussão com a literatura sobre o desenvolvimento do *self*; a segunda, abordando a compreensão da criança, da transição e da própria mediação, pelos adultos

colaboradores (pais-mães e professoras), concluindo com o levantamento de possíveis convergências e divergências entre as interpretações das crianças e dos adultos, sugerindo possíveis implicações.

### **Ações e Interpretações de Si, do Outro e do Mundo pelas Crianças**

Conforme a literatura (Cole & Cole, 2003; Rochat & Striano, 2000), a criança descreve a si mesma e demonstra diferenciações si mesmo-outros desde muito pequena, ao conceber como é percebida pelo outro e demonstrar um senso implícito de agência, refletidos no brincar. Esse processo inclui relação com as regras, autodomínio, exercício da vontade e elaborações (Oliveira & Padilha, 2015). A importância do brincar é destacada pelas crianças em situações individuais e coletivas desta pesquisa, como no exemplo a seguir, ocorrido entre os turnos 342 e 351 da segunda sessão do grupo focal:

- (342) Pesq. [...] Alguns brinquedos?
- (343) P<sup>o</sup> Prá cá.
- (344) Pesq. Eles puseram no jardim.
- (345) P<sup>o</sup> Pra cá.
- (346) Pesq. O que você acha, Tatá? **Brinquedos no jardim ou brinquedos no 1º ano?**
- (347) Tatá **Acho que é melhor ir para o 1º ano.**
- (348) Pesq. Aqui? E vocês?
- (349) P<sup>o</sup> **Eu acho que é também ali.**
- (350) Pesq. Prá lá? Tudo pra lá os brinquedos? E o apontador, no jardim ou no 1º ano?
- (351) E<sup>r</sup> **No 1º ano.**

No exemplo, as crianças foram unânimes em tirar brinquedos da caixa da EI, levando-os para o primeiro ano do EF. Além disso, a literatura indica que a ideia de outros

emerge quando a criança torna-se capaz de usar as vozes dos outros para se referir a si mesma, dando sentido à construção da consciência de si (Rosa & Blanco, 2007). Entendemos que isso tenha ocorrido, por exemplo, entre os turnos 181 e 190 da primeira sessão de grupo focal E<sup>r</sup> e P<sup>o</sup> pareciam repetir falas possivelmente da professora às crianças, destacadas em negrito:

- (181) Tatá               Esses ‘giz’ de ceras só são meus.
- (182) E<sup>r</sup>                 **É de todo mundo**, viu?
- (183) Tatá.             Mas eu vi primeiro.
- (184) P<sup>o</sup>                É, porque foi ela que pegou mesmo.
- (185) E<sup>r</sup>                 **Mas todo mundo pode usar.**
- (186) P<sup>o</sup>                (incompreensível).
- (187) E<sup>r</sup>                Esses são seus?
- (188) Tatá             Esses são meus.
- (189) E<sup>r</sup>                 **Alguém tá brigando com alguém?**
- (190) P<sup>o</sup>                **Tem um monte de coisa aqui, oh:** massinha...

Notamos que essas enunciações das crianças eram direcionadas à colaboração entre os pares, provavelmente incentivadas no cotidiano da sala de aula, na produção de processos de ensinar e aprender mais democráticos, dialógicos (Matusov, 2007).

Assim, evidenciamos indicadores de desenvolvimento de *self* nos estilos de narrativas das crianças, em continuidade à socialização com adultos – em contextos da escola e situações de pesquisa – pelas suas observações de outros agentes em ação (Reese et al., 2010; Watson, 1990), como professoras, colegas e amigos, familiares (pais, mães, irmãs), pela compreensão de si mesmo no espaço e no tempo, possibilitada pelo

entendimento do desenvolvimento da capacidade de conversar sobre eventos passados.

Também como em outros estudos com crianças em idade escolar ou na faixa etária deste estudo (Cicchetti & Beeghly, 1990; Fivush, 2008; Harter & Bukowski, 2012; Reese et al., 2010; Watson, 1990), as crianças observaram os outros em ação, diferenciaram-se deles e demonstraram conhecer a si mesmas no tempo, em continuidade a narrativas sobre eventos pessoais casa-escola, possibilitada pelos adultos mediadores. De maneiras particulares, as crianças participantes também demonstraram fazer observação dos outros em ação e entender-se como agentes independentes – notando-se princípios de reflexividade na interdependência entre experiências concretizadas e condições presentes nas interações – interpretando eventos de seu dia a dia em casa e na escola e, progressivamente, construindo um sentido de si mesmas, enquanto se situavam socioculturalmente (Cicchetti & Beeghly; Rezende et al., 2010; Smith, 2008), como quando P<sup>o</sup> respondeu ao questionamento da pesquisadora sobre quem o auxiliava nas tarefas e ele respondeu: *Mais de tudo sou eu mesmo*.

Notamos que as crianças participantes indicaram permanências e mudanças na avaliação de aspectos de seu próprio brincar e aprender no decorrer do processo (eu sou lento, eu estou bem rapidinho, vou fazer quando tiver grande), no espaço (casa, EI e EF, ao lembrar-se que mudou de prédio, o que e onde foi feita parte da pesquisa na etapa anterior), no tempo (passado, presente, futuro; aos 5, 6 e 7 anos; quando ainda não estudavam, quando entraram na escola; no ano anterior, no atual, no ano que vem...), em seu próprio tamanho (pequeno, grande), reconhecendo e assimilando suas ações a experiências prévias com outros objetos e situação, constituindo-se, cada vez mais, como seres particulares com responsividade no coletivo, em um processo de elaboração constante na relação com o outro e na construção de si mesmo (Rosa & Blanco, 2007).

Notamos permanências e mudanças relativas à organização da escola que pareciam

propiciar certas condições de socialização mais formais, relativas: (a) ao espaço: enquanto na EI as crianças ficavam sentadas em grupos, por exemplo, no EF sentavam-se no contorno da sala (semi-círculo), de modo que todos podiam se ver; (b) ao tempo: na EI as crianças lanchavam na sala de aula, sem um tempo para o “recreio”, enquanto no EF ainda lanchavam na sala, porém havia um tempo para o “recreio” (livre para brincadeiras no pátio), que passou a ser controlado pelo sinal, destacado por um dos meninos na entrevista individual realizada no 1º ano do EF; (c) às suas ações e interpretações: enquanto na EI havia o “Dia da Fruta”, no EF a fruta era apenas um ingrediente do lanche, parecendo ter diminuída sua importância.

As crianças brasileiras do presente estudo, assim como as espanholas do estudo de González et al. (2011), experimentavam em primeira pessoa a transição educativa. Como as italianas do estudo de Corsaro e Molinari (2005), se referiram à idade que teriam no 1º ano do EF e suas narrativas a respeito dessas transições envolveram movimento em diferentes espaços; como as crianças maiores do estudo de Harter e Bukowski (2012), descreveram os próprios atributos e se compararam aos pares, avaliando-se e avaliando-os. Como outras crianças brasileiras do estudo de Campos (2011), identificaram mudanças entre a EI e o EF, destacando a importância de brincar e as boas experiências em ambos os níveis. Em nosso estudo, por exemplo, um dos meninos posicionou-se em primeira pessoa ao usar “eu”, conjugar o verbo “vou usar”, “fiz”, “entro”, localizando-se em diferentes momentos no tempo, usando as expressões “já fiz” (passado), “vou fazer” (futuro), “agora eu faço” (presente).

Em relação aos estudos de caso, no decorrer da participação de E<sup>r</sup>, que no início tinha 5 anos e, ainda mais, no decorrer da participação de P<sup>o</sup>, que já tinha completado 6 anos no início do estudo, além de situações que envolviam outras crianças, nossas observações corroboram com estudos (Fivush & Nelson, 2004; Harter & Bukowski, 2012)

que destacam que a criança, com o seu desenvolvimento, parece tornar-se mais responsiva do que simplesmente se adaptar ao ambiente.

Entendemos que, assim como as crianças maiores do estudo de Harter e Bukowski (2012), elas avaliaram não apenas as próprias competências, mas ampliaram os atributos às relações interpessoais com os pares, com uma dimensão de si mais evidente, que pode conduzir a um *self* cultural, considerado em expansão social durante esses anos (Nelson, 1993), de situações informais a formais, elaborando comparações implícitas ou explícitas de si com os pares, bem como adotando estratégias diferentes e até mais eficazes, em importantes áreas sociais, porém não ainda de modo integrado.

Ao narrarem sobre si mesmas, as crianças demonstraram não apenas adaptação ou ação perante à mudança imposta (Fivush & Nelson, 2004; Harter & Bukowki, 2012) com o ingresso na escola de EI e, posteriormente, no 1º ano do EF, como também responsividade perante os conflitos presentes nas novas situações e planejamentos em relação a possíveis novas transições (por exemplo, mudar de escola na transição para o 6º ano, quando iniciariam a segunda parte do Ensino Fundamental). Por exemplo, na primeira etapa do estudo, apesar de já estarem estudando na escola de EI, em suas entrevistas individuais e no grupo focal, E<sup>r</sup> e P<sup>o</sup> contaram fatos do passado, quando ainda estavam em casa. E, ao se referirem à escola que estudariam no 1º ano do EF, que seria no futuro – próximo ano – ambos a descreveram no tempo presente (a escola *é*, ao invés de *será*), talvez, por sua proximidade física, pois ambas as escolas estavam situadas na mesma quadra, como geralmente foram planejadas em Brasília, mas, isso nem sempre ocorre em outros contextos, no mesmo país.

Algumas sequências da participação de P<sup>o</sup> ilustram seus movimentos no tempo e no espaço, com permanências e mudanças desde que entrou na escola de EI, contando que já sabia ler desde os 5 anos, descrevendo a construção desse conhecimento em casa, com a



família, reconhecendo principalmente a mediação da mãe e a continuidade do aprender na escola outro tipo de letra, a cursiva, como podemos observar nos exemplos a seguir:

Etapa 1: *Eu estudei lá com 4 e 5 e eu vim com 5 (anos para a EI). / Porque na outra escola, em maio, eu vou fazer 7 anos (na EF).*

Etapa 2: [sabia ler] *desde os 5 anos. / A minha mãe me ensinou.* Destacamos a consonância com o relato da professora da EI, que contou ter um aluno que já sabia ler, e que P<sup>o</sup> também leu nas sessões de grupo focal e nas observações para contextualização.

Etapa 3: *Eu conheci a letra cursiva aqui.*

Assinalamos, também, algumas semelhanças entre os dois meninos que participaram longitudinalmente como, por exemplo, as famílias de ambos terem colaborado para sua participação em toda a pesquisa e, dentro das relações familiares, o fato de ambos terem uma irmã mais velha; em relação a si mesmos, ambos terem contado que choraram antes de iniciar na escola de EI aos 5 anos, indicando que o preparo para as transições escolares é iniciado antes da transição da EI para o EF, ocorrendo, primeiramente, da família para a escola de EI.

No presente estudo, as crianças destacaram a importância dos pares nesse processo, assim como as crianças italianas (Corsaro, 2011; Corsaro & Molinari, 2005). Tanto E<sup>f</sup> como P<sup>o</sup> salientaram sentirem-se bem após conhecerem os amigos (Berk, 2006) e os citaram ao enfatizarem as mudanças presentes e futuras na escolarização, o que aparece entre os turnos 450 e 483 da segunda sessão de grupo focal, enquanto uma carta era escrita para uma criança que viria a estudar naquela escola:

(450) Pesq. E se a gente fosse escrever uma carta pra uma criança que fosse começar a estudar nessa escola aqui, o que a gente escreveria sobre a escola?

(451) Tatá Não sei...

(452) P<sup>o</sup> Que ela é legal!

- (453) Pesq. Então, como a gente pode chamar... a criança? Da outra vez vocês chamaram de "meu amigo". Como a gente vai chamar agora?
- (454) E<sup>r</sup> Nosso amigo.
- (455) Pesq. Nosso amigo?
- (456) Tatá De novo??? Não, não.
- (457) Pesq. Ah, mudou, era "meu", agora é "nosso". Mudou. Deixa assim?
- (458) P<sup>o</sup> Ah, deixa.
- (459) E<sup>r</sup> Deixa.
- (460) Pesq. Você tem alguma sugestão, Tatá?
- (461) P<sup>o</sup> Eu acho que eu tenho.
- (462) Pesq. Qual?
- (463) Tatá (Incompreensível) falar uma coisa muito engraçada.
- (464) Pesq. O que? Pode falar.
- (465) P<sup>o</sup> Meu amigo pra sempre.
- (466) Pesq. Nosso amigo pra sempre, junta o dele com o seu. Você colocaria o quê, Tatá?
- (467) Tatá Do coração.
- (468) Pesq. Nosso amigo pra sempre do coração.
- (469) E<sup>r</sup> Tia!
- (470) Pesq. Oi.
- (471) E<sup>r</sup> Eu... eu vou falar que ele vai poder brincar com o brinquedo... ele vai poder brincar lá no parquinho.
- (472) Pesq. Ah, "aqui você vai poder brincar lá no parquinho"?
- (473) E<sup>r</sup> Isso.
- (474) Pesq. A gente tá falando pro amigo: "Olha, amigo, aqui você vai poder brincar no parquinho", certo?
- (475) Tatá Que amigo? Eu não entendi que amigo é esse?
- (476) Pesq. Que mais?

- (477) Tatá (incompreensível)
- (478) Pesq. Ele te deixou?
- (479) Tatá É, ele me deixou, eu fiquei à tarde e ele ficou de manhã.
- (480) Pesq. Ah, é verdade.
- (481) Tatá Ele me deixou.
- (482) Pesq. Mas ele ficou feliz quando eu falei que você vinha. Eles ficaram felizes de se ver e ficaram felizes de ver você.
- (483) E<sup>r</sup> **É por causa que ele é teu amigo.**

Nas narrativas tecidas em torno de significados relacionados às experiências narradas como de impacto na trajetória de vida, Barbato et al. (2014) encontraram elementos culturais que ocorriam de forma mais ou menos enfatizada, com roteiros de tomada de decisão que envolviam os rituais indicando a participação na vida cultural do grupo (nascimento, comemorações, práticas religiosas, práticas econômicas locais), incidindo sobre o narrar, marcando passagens e a entrada de novas vozes na tessitura da história e funcionando como contextos para desenvolvimento de identificação e mudança, que entendemos também ocorrer com as crianças e outros envolvidos nas transições casa-escola de EI-escola do EF.

Notamos que, em todas as etapas, E<sup>r</sup> e P<sup>o</sup> descreveram mais detalhadamente o desenho de si mesmos na escola de EI (sendo essa escola a atual ou a anterior) do que no primeiro ano do EF (sendo essa escola a do futuro ou a atual), gerando sempre um número maior de episódios relativos à EI. Além disso, E<sup>r</sup> (mais novo) fez narrativas mais longas, que puderam ser divididas em mais episódios do que as de P<sup>o</sup>, especialmente por narrar a si mesmo e para a pesquisadora a atividade enquanto a fazia. E<sup>r</sup> utilizava-se da linguagem como instrumento comunicativo e, também, para refletir em voz alta sobre suas tarefas (Bruner, 1997), anunciando as próprias ações, fazendo uso da fala egocêntrica (Barbato, 2008; Cavaton & Barbato, 2011) até a última sessão do grupo focal, quando anuncia o que

desenhará: *Vou fazer uma nuvem grande de chuva.*

Mesmo no grupo focal, E<sup>r</sup> fala consigo mesmo ou com a pesquisadora com maior frequência do que com as outras crianças e passa a maior parte do tempo sentado. P<sup>o</sup> fala com os outros, lê com frequência, reconhece aspectos da própria aprendizagem, redireciona a atividade do grupo, decide o que será de cada caixa: *tem um monte de coisa aqui*, localiza-se no espaço e comenta com o colega que se queixa de não ter ido à piscina que o dia anterior foi quinta, localizando-se no tempo; P<sup>o</sup> e Tatá mostram-se muito envolvidos, como no momento em que cantam coisas da TV e de dividir as coisas na caixa. Além de interagir principalmente com P<sup>o</sup>, Tatá fica em pé a maior parte do tempo e se movimenta pela sala. Ed., ao contrário, fica quieto, observando; quase todo o tempo, Br. fala bastante com a pesquisadora – modificando a entonação da voz, usando diminutivos, brincando com os materiais e chamando-a para mostrar – e menos com os colegas; é o último a sair da sala, sem tentativas anteriores, mas chora por causa do parquinho ao ver a mãe que aguarda na porta para a entrevista. E<sup>r</sup>, embora não tenha se mostrado com pressa para ir ao parquinho, tenta abrir a porta após Ed. Todos se interessam em tirar foto da caixa, o que é feito por Tatá, por P<sup>o</sup> e, posteriormente, por E<sup>r</sup>, indicando diferentes trajetórias de desenvolvimento das relações de atuar e usar fala egocêntrica e comunicativa nas atividades.

No decorrer dos diferentes momentos das entrevistas, na primeira etapa, E<sup>r</sup> utilizou termos como “eu”, “meu”, “nosso” (Rosa & Blanco, 2007), referindo-se a si mesmo, individualmente ou no coletivo, mais na escola atual do que ao imaginar-se na escola que estudaria no ano seguinte. Em continuidade, na segunda etapa, E<sup>r</sup> se descreveu mais em situações atuais do que em situações do ano passado, como quando diz: *Eu nasci em PA, depois eu fui pro Sul e depois pra cá.* Aspectos da continuidade de si mesmo no mundo transparecem quando ele se refere a diferentes lugares nos quais já morou, escolas e, até

mesmo, momentos da pesquisa. Em relação às mudanças, na terceira etapa ele passou a imaginar-se em continuidade mesmo com a mudança de casa e de escola, denotando alguns aspectos de permanência e mudança na construção de sua compreensão não apenas de si, mas, também, do outro e do mundo, ao situar espaço e tempo, no decorrer da transição escolar investigada, que pode indicar uma expansão da temporalidade (passado ↔ presente ↔ futuro), conforme apontado na literatura (Barbato, 2008; Reese et al, 2010). Ao final, E<sup>f</sup> se recordou da transição casa – escola, desenhando uma casa para colocar na caixa de EI e uma escola para colocar na do EF. Talvez a escola de EI fosse mais parecida com a ideia que ele tinha de casa, do informal do cotidiano da família e comunidade e das interações com os pares, enquanto a de EF seria mais semelhante à ideia de escola, de formalidade.

Ainda na Educação Infantil, fazer desenho era algo que lhe parecia mais próximo, enquanto a escrita ainda estava distante, o que percebemos por sua indicação do lápis como instrumento mediador, tendo diferentes tipos de lápis para cada atividade (de escrever ou de pintar). Tia, lápis e, principalmente, porta, foram temas constantes em suas narrativas, o que se configura, na literatura, como marcadas por repetição, redundâncias (Barbato & Caixeta, 2014). Inferimos que a escola poderia estar relacionada, para ele, à porta de entrada para a escrita.

Em relação aos outros e ao mundo, em seu estudo, Harter e Bukowski (2012) identificaram que crianças maiores de 4 anos já elaboram comparações implícitas ou explícitas de si com os pares. Neste, E<sup>f</sup> se posiciona como aluno na EI diferenciando-se do jeito dos outros por achar que não fazia desenho igual a eles. Se pensarmos o desenho como precursor/mediador da escrita (Cavaton & Barbato, 2011), ele apareceu como algo importante no brincar e no aprender de E<sup>f</sup> que, posteriormente, avalia o próprio rendimento na escola e o compara ao dos amigos. Notamos que esse tema persegue as três etapas: primeiramente, enfocando no próprio modo de desenhar e, depois, na aprendizagem da

escrita, ora avaliando o próprio rendimento ora o dos colegas.

No primeiro encontro, E<sup>r</sup> foi avisado a respeito de como seria identificado nos desenhos, com seu nome e o ano escolar que estava cursando naquele momento. Seu posicionamento se tornou mais responsivo nos encontros seguintes, primeiramente acompanhando a ação da pesquisadora, interpretando-a e, finalmente, solicitando que ela identificasse que ele estava no 1º C e enfatizando que escreveria (assinaria) seu nome no desenho da entrevista da terceira etapa, indicando uma mudança de percepção de si, no processo de pesquisa (mundo) e do próprio posicionamento durante diferentes momentos no processo de transição.

Na última etapa das entrevistas individuais com E<sup>r</sup>, notamos diminuição no destaque à localização de si no espaço, no tempo e na diferenciação eu-outro, iniciando-se um processo de expressão de sentimentos como exaustão em relação às atividades realizadas no EF: *Era só até o número 6 e eu 'tava' exausto no número 5*, além de destacar a figura da professora, de salto e de costas: *Meus amigos e a tia escrevendo*. Ademais, lembrou-se de experiências de transição anteriores, como lugares em que morou anteriormente. A família esteve presente em suas narrativas, especialmente a mãe e, também, a irmã e o pai, constantemente mediando sua aprendizagem, em consonância com a importância atribuída, na literatura, às interações escola-família, para uma compreensão contextualizada das mediações (Español, 2004; Levya et al., 2011; Rodríguez, 2009).

Do mesmo modo, entre os turnos 48 e 55 da primeira sessão de grupo focal, P<sup>o</sup> – que já tinha completado 6 anos no início do estudo – apontou a direção onde seria a escola do primeiro ano, situando-se no mundo, ao localizar-se no espaço e indicar ciência da transição, na interação com a professora e outras crianças. E em outro momento na mesma sessão, P<sup>o</sup> indicou interpretações de si mesmo e dos colegas, localizando-se no tempo (*ainda*); avaliando aspectos de uma atividade ligada ao aprender (eu sei/eu não sei ler) e

diferenciando-se do outro, na interação, conforme exemplo a seguir:

- (48) P<sup>o</sup> Lápis de cor, 12 unidades.
- (49) Pesq. Nossa, quem é que leu aí?
- (50) P<sup>o</sup> Eu! Eu! Eu! Eu!
- (51) Tatá Olha, que bonitinho (pega um objeto da mesa)
- (52) Pesq. Você sabe ler assim?
- (53) **B. Eu não sei ler.**
- (54) Pesq. Não?
- (55) **P<sup>o</sup> É claro, você é pequeno.**

Quando P<sup>o</sup> conversava com a amiga Tatá, ambos demonstraram reconhecer a escrita de marcas como "Cia Toy", "Estrela", "Mattel" entre os objetos encontrados, em que não apenas enfatizaram a importância da brincadeira e da imaginação como indicaram a mediação da TV nesse processo, repetindo as falas de um comercial: *A gente brinca, o seu filho imagina*. De acordo com alguns autores (Oliveira & Padilha, 2015; Silva et al., 2015), a atividade de imaginar está articulada ao brincar; surge como forma de resolução de conflitos, pelas crianças, entre o que desejam e podem vivenciar, importante na construção das interpretações de si e do outro, do pensamento e da linguagem, e desdobram-se na interpretação e na criação.

### **Compreensão pelos Adultos Colaboradores: a Criança, a Transição e a Própria Mediação**

Neste estudo, a colaboração de familiares e educadores elucidou alguns aspectos das interações família e escola, como quando pais e mães falaram sobre os próprios filhos, ao se referirem a crianças da faixa etária estudada; relataram participar da vida escolar, levando-os e trazendo-os, auxiliando-os na execução das tarefas levadas para serem realizadas em casa, demonstrando preocupação com a realização dessas tarefas e, principalmente, com a leitura; ou quando declararam ir a reuniões e festas escolares quando convocados, além da necessidade de preparo para a transição, que, na opinião deles, poderia ocorrer da escola para a família e da família para a criança. Uma das professoras do primeiro ano trouxe uma sugestão interessante do que poderia ocorrer nesse sentido, que a escola da EI promovesse visitas monitoradas das crianças à escola do primeiro ano do EF, o que ocorre em algumas escolas, particulares e públicas.

A ênfase no aprender, especialmente a leitura, como trazida pelos pais e mães, além da escrita e do cálculo, faz parte dos documentos norteadores dessa etapa da educação (MEC, 2009). Nesses documentos, aponta-se a necessidade de um debate aprofundado sobre propostas pedagógicas, formação de professores, condições de infra-estrutura, recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento da infância, além da organização do tempo e dos espaços escolares, apontados pelas professoras – desde o estudo exploratório – e pelas crianças como inadequados às suas necessidades aos 6 anos, no primeiro ano, responsabilizando diferentes sistemas pela elaboração do plano de implantação e por refletir e proceder a estudos, com democratização do debate (Campos, 2011; MEC). Nossa contribuição para esse debate seria no sentido de melhor entendermos a infância para, então, poder melhor atendê-la, conforme propõem os documentos.

Vimos, anteriormente, que a EI é oferecida em creches ou equivalentes até três anos



de idade e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança e buscando complementar a ação da família e da comunidade, assim como destacado pelos pais de E<sup>f</sup>: *Está faltando família: quem tem que ensinar ele a falar, a caminhar... somos nós! / A escola entra na parte da sociabilidade com outras famílias.* O EF, por sua vez, tem por objetivo sua formação básica como cidadão, mediante: (a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (b) a compreensão do ambiente natural e social, de política, tecnologia, artes e valores em que se fundamentam a sociedade; (c) o desenvolvimento da aprendizagem; (d) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (MEC, 2009). Vários desses aspectos foram apontados por crianças participantes e complementados pelos adultos, que os compararam em diferentes momentos, conforme apontados pelos familiares, a respeito da própria escolarização e a da filha mais velha; ou pelas professoras, quanto às crianças que entravam no 1º ano com sete anos e do próprio sistema escolar.

Com o envolvimento dos dois níveis (EI e EF) na Educação Básica, a educação escolar da criança de seis anos em transição envolve conhecimento pedagógico de professores de EI e dos primeiros anos do EF (Lima, 2006). Notamos que ainda não há, ao menos no contexto investigado, praticamente nenhuma articulação entre ambos os níveis educacionais envolvidos no processo de transição, como ocorre em outros países (Jones et al, 2011) e é sugerido, no Brasil, no estudo de Campos (2011). Quanto à necessidade de consistência nas transições, notamos a produção de continuidade nas interpretações das crianças a respeito desse processo, desde a transição de casa para a escola de EI e, também, da EI para o EF, ainda que nos parecesse haver mais rupturas do que alinhamento de crenças e informações entre família e escola e que os currículos entre os dois níveis educacionais não estivessem integrados, conforme sugerido na literatura, para transições

mais suaves e bem sucedidas (Jones et al., 2011). A esse respeito, na literatura, é apontada a necessidade de uma articulação desses níveis, para que a transição culmine em continuidade e não em ruptura, já que a tarefa de integrar as crianças de seis anos no EF é entendida como uma ação democratizante e complexa para todos (Campos, 2011; Lopes & Mendes, 2006; Pagel & Nascimento, 2006).

Em relação ao dia a dia no final da EI, a professora E. relata que há um currículo base: *A gente trabalha sempre em cima do currículo*; em consonância com a observação para contextualização que realizamos em sala de aula: ao chegar, trabalham a rotina do dia; veem a escrita das palavras em alguns projetos como o dia da fruta; em outros momentos há brincadeira livre; segundo ela, todos os dias as crianças vão ao parque: *Parque – todos os dias – é muito bom!*; opinião compartilhada pela professora M., do 1º ano, para quem: *A brincadeira é essencial*. A brincadeira é uma atividade humana impregnada de significações e sentidos, podendo ser utilizada para orientar formas de mediação nas relações de ensino, a depender de como o brincar é concebido pelos profissionais que atuam com a criança e implementam, ou não, práticas educativas lúdicas (Barbato & Mieto, 2015; Oliveira & Padilha, 2015; Smolka, 2015).

Em relação à parceria família-escola, E., professora da EI, destaca um rendimento diferente por parte da criança quando os pais são presentes, incentivam em casa e a família participa: *A vivência que ele traz de casa, o contato com o mundo letrado – o que se evidencia com a participação dos dois estudos de caso, longitudinalmente – embora a professora note que, às vezes, a família não participa tanto mas a criança se sai bem, com o que também concordamos, pelos inúmeros fatores envolvidos*. E. conta que há reuniões e eventos como a festa da família. Além disso, quando os familiares vêm para a apresentação das crianças ou quando trazem/buscam a criança, querem saber como está.

Em uma de nossas observações para contextualização na EI, notamos que na sala de

aula as crianças participavam enquanto cantavam, mas, quando a professora se levantava para falarem sobre a rotina, alguns se distraíam, saindo da posição anterior, conversando com colegas, levantando para pegar algo; a professora chamou a atenção por “conversarem demais” e ameaçou mandar bilhetes às mães, seguindo um modelo de ensino mais monológico do que dialógico (Matusov, 2007), que poderia ser orientado à participação ativa das crianças. Conduta semelhante das crianças é criticada, no ano seguinte, por uma das professoras do primeiro ano, que considera que elas pensam que ainda estão no jardim. Além disso, enviar/receber bilhetes não é apontado como uma forma de participação da família pelos participantes, crianças ou adultos, da família ou da escola.

Observamos atividades coletivas dirigidas pela professora, que entendemos como propiciadoras do reconhecimento de si, do outro e dos espaços e tempos escolares, como a leitura de uma história, seguida de solicitação às crianças que a recontassem, dialogando sobre as figuras, as semelhanças entre as figuras e alguns deles, a personagem principal, as suas famílias. Do mesmo modo, ao finalizarem uma atividade, quando as crianças auxiliaram a professora a guardá-la em pastas individuais.

Ideias e sugestões em relação ao processo de transição da EI para o EF foram indicadas por Ro., professora do 1º ano, para quem deveria haver *visitas de adaptação*, em que crianças da EI fossem levadas para conhecer o espaço da escola de EF, que deveria ser preparada para recebê-las, no ano seguinte: *A escola preparar o ambiente para receber as crianças*, o que já ocorre em algumas escolas particulares. Na sala de aula, ela considera que o mobiliário ainda pequeno colabora para que as crianças conservem uma ideia de que ainda estão no jardim e diz lembrá-los: *Olha, vocês não estão mais no jardim!* Se a professora da EI considerava que as crianças desconheciam a transição, para M., eles deveriam ter sido preparados desde então. Ela parece acreditar que isso não esteja ocorrendo, já que destaca que eles conservam uma ideia de que ainda estão no jardim e tem

de avisá-los disso.

### **Convergências e Divergências entre as Interpretações das Crianças e dos Adultos**

As interpretações das crianças sobre a transição ora diferem, ora se assemelham em algumas questões, daquelas de seus pais e professores (Corsaro & Molinari, 2005). A leitura realizada por P<sup>o</sup>, por exemplo, converge com a informação trazida pela professora da EI: *Eu tenho um aluno que já lê*. Apesar de que, segundo ela mesma, *Alfabetizar é do 1o. ano em diante*, destacando a relevância cultural do letramento (Barbato, 2008).

Em um momento de nossas observações na EI, a professora retoma o contexto da história contada anteriormente, perguntando o que as crianças se lembravam, recordando que tinham colorido o desenho de uma menina e afixado lá fora e que, então, coloririam um coelhinho, da cor que cada um quisesse. Torna-se uma atividade bastante demorada, pois ela entrega o desenho e cada material a ser utilizado de aluno a aluno, explicando a atividade.

Durante a organização do material, as crianças conversavam entre si, cantavam e brincavam. Ela se queixou que era difícil usar a tinta com eles "desse jeito", indicando haver um jeito certo e outro errado de aguardar. Ainda antes de entregar-lhes a tinta – portanto, a atividade propriamente dita ainda não tinha começado – enquanto a professora dava recomendações de uso as crianças conversavam, sendo interrompidos por um *pãpãrãrãpã, pãpã* e uma ameaça de ficarem sem parquinho. Ou seja, para usar a tinta e o lápis – instrumentos mediadores das atividades escolares – as crianças não podem conversar, cantar, brincar, o que só pode ser feito no parquinho, mas sob a condição de não ter sido feito na sala de aula, indicando pouca atenção ao que as crianças necessitam ou expressam por meio da brincadeira (Oliveira & Padilha, 2015). Apesar de, na entrevista, a opinião da professora E a respeito da importância do parque para as crianças da EI ser

consoante ao que as próprias crianças expressam sobre ele: *Eles sentem falta disso*.

O tempo de atenção e as preferências das crianças, nessa faixa etária, não parecem considerados para planejamento da atividade, entretanto, elas brincam assim mesmo. Enquanto esperavam o restante do material que estava sendo distribuído pela professora, por exemplo, as crianças manuseavam o que já tinham em mãos. Assim que entregues os pincéis, começaram a pintar, ainda sem tinta. Ao esperarem que todos colocassem o nome no desenho que iriam colorir, brincavam com os pincéis. Em outro momento, um aluno foi convidado pela professora a recolher o lápis de cada colega, o que também virou uma brincadeira, sendo lembrados por ela que era só para recolher o lápis; o pincel virou outras coisas nas mãos de E<sup>f</sup> e, depois, de Tatá com V., enquanto Ed. imitava o uso que E<sup>f</sup> fazia do lápis. Eles falavam entre si o que estavam fazendo, enquanto realizavam a atividade.

Nessa mesma atividade, foi possível observar como as crianças se posicionavam e eram posicionadas pela professora em relação à sua autonomia. Para pintar com tinta, eles usavam aventais. Para colocá-los, necessitavam ou não de maior ou menor ajuda da professora. Enquanto a professora entregou o avental na mão de P<sup>o</sup>, que o recebeu e se vestiu sozinho, E<sup>f</sup> esperou a ajuda da professora, que fazia por ele, sem trocas verbais a esse respeito: ele não pediu ajuda, ela não ofereceu, mas ele não fez e ela, sim. Do mesmo modo, na primeira e segunda sessões de grupo focal, E<sup>f</sup> solicitou constantemente a atenção da pesquisadora: *Tia, não consigo!*, enquanto P<sup>o</sup> lembrava o que tinha sido feito, fazia e até corrigia os colegas.

E, embora as crianças do presente estudo tenham se reconhecido como agentes na transição, com contribuição importante para a pesquisa, assim como observado com crianças italianas no estudo de Corsaro (2011), na Educação Básica brasileira, ao menos no contexto de nossa investigação, não parece haver preparação para a transição que considere sua participação, de sua família e da comunidade; as crianças não permanecem com o

mesmo grupo e os mesmos educadores nos dois anos escolares que envolvem essa transição, mudando de professora e, também, de escola, turno, colegas etc.

Notamos, em diferentes momentos no processo de transição a construção e reconstrução de significados, de maneiras particulares por crianças, familiares e educadores colaboradores, sua atualização e participação na cultura, no conhecimento e em atuações de identificação (Bruner, 1997; Harrel-Levy & Kerpelman, 2010; Rosa & Blanco, 2007), em um movimento ativo de negociação social, que se transforma com as mudanças de cenário (casa – primeira escola – segunda escola) e nos modos como interpretam a si mesmo e ao outro, em diferentes momentos no tempo (passado – presente – futuro) e espaços (casa, escolas).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo sobre desenvolvimento do *self* de crianças de 5-7 anos, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, partimos do pressuposto que ouvi-las seria importante para a compreensão da construção de significados a respeito de si, do outro e do mundo nesse momento da escolarização, entendendo-a como acessível à Psicologia por meio da sua participação responsiva em pesquisas adequadamente delineadas para esse fim, além da colaboração de adultos da família e da escola.

Nos contextos situacionais proporcionados nesta pesquisa, observamos que, preferencialmente, ações orientadas ao brincar e ao aprender, assim como interpretações orientadas à pesquisa, à família e à escola – individualmente ou no coletivo, e de diferentes modos responsivos pelas crianças – permearam diferenciações e atuações de identificação de si mesmo em relação aos outros (adultos: o pai, a irmã, a mãe, a professora e mesmo a pesquisadora; e outras crianças), em diferentes espaços (casa, escola de EI e do EF) e tempos (presente, passado e futuro), modificando-se de situações informais a outras mais formais, com a inserção da criança em novos contextos e o avanço da sua escolarização.

Considerando a preparação e a orientação das atividades, a fim de responder à pergunta deste estudo e proporcionar condições de socialização para a produção de conhecimentos, as crianças utilizaram-se de diferentes estratégias como, por exemplo, avaliando o próprio rendimento, reconhecendo a mediação de pessoas e instrumentos, descrevendo ou expressando sentimentos a respeito da transição, conforme observados por nós nas situações de pesquisa e, também, pela profa. M., do primeiro ano, para quem as crianças: *ficam felizes quando passam de uma etapa pra outra*. Notamos, ainda, que o brincar e o aprender eram utilizados pelas crianças como mediadores das interpretações de si, do outro e do mundo durante a transição, da primeira à última etapa do estudo empírico.

Desse modo, entendemos que os objetivos deste estudo tenham sido alcançados, ajudados pela complementariedade metodológica, a participação responsiva das crianças e a colaboração dos adultos da família e da escola, que são cuidadores, educadores e, especialmente, mediadores da construção de significados.

Inicialmente, levantamos a suposição de que o desenvolvimento do *self* se inter-relacionaria à introdução de novos artefatos pela cultura, podendo a experiência de transição ser instigadora de processos de desenvolvimento e desencadear novas significações de si, ao final das três etapas do estudo longitudinal. Outra de nossas suposições era que, nessas experiências, as crianças tentariam corresponder às próprias expectativas, dos adultos e pares da família e da escola, fazendo uso de instrumentos mediacionais. Longitudinalmente, identificamos continuidades e, também, algumas mudanças nas narrativas de si, do outro e do mundo pelas crianças, cujas interpretações se mostraram mais reflexivas e mais responsivas nas suas ações do que no início do estudo.

Conforme a literatura a respeito das pesquisas realizadas com a participação ativa das crianças no primeiro capítulo, nos baseamos em características estudadas pela Psicologia do Desenvolvimento, bem como dos dois âmbitos de realização de nosso estudo (EI e EF), a importância de dialogar com as crianças em diversos contextos situacionais e condições – observações para contextualização em atividades livres e dirigidas, grupo focal e entrevistas individuais – e, especialmente, aspectos teórico-metodológicos, epistemológicos e éticos envolvidos.

Levamos em consideração, desde o início do delineamento deste estudo, que a linguagem verbal ou oral não seria a única expressa pelas crianças, sendo muitas vezes acompanhadas de outras expressões, conduzindo à utilização de diferentes suportes expressivos, em momentos, contextos e interações diversas, bem como uma abordagem multimetodológica e o entendimento da trajetória de cada um e sua contribuição para o



todo da atividade. O auxílio do desenho, utilizado como ferramenta para a expressão da construção de significados, possibilitou a expressão de experiências, pensamentos, sentimentos e opiniões pelas crianças.

Apesar de discutida legalmente há alguns anos, a mudança na política educacional da entrada da criança de 6 anos no primeiro ano do EF brasileiro de Nove Anos ainda se configura um momento novo e pouco compreendido, sem a divulgação das informações necessárias, conforme pudemos constatar desde a busca por escolas que atendessem crianças nessa faixa etária, passando pelas dificuldades das crianças em nomear a sequência de anos escolares, como a nomenclatura adotada no DF, onde o terceiro período da EI vem antes do primeiro ano do Ensino Fundamental, o que pode estar colaborando para certa confusão na nomeação, por elas; a consideração, por pais e mães, da importância de que famílias e crianças fossem preparadas para a transição; até as opiniões das professoras, como a professora da EI, que acredita que as crianças desconheçam a transição e uma do primeiro ano, que sugere que se comecem a realizar visitas à escola do EF quando elas ainda estão concluindo a EI.

Consideramos que a introdução de novos artefatos mediacionais pela cultura tenha movimentado a organização da criança, de sua família e do sistema escolar e, em menor escala, a utilização de instrumentos provocadores de suas interpretações em situações individuais (entrevistas) ou coletivas (grupo focal, tendo as caixas e os objetos como elementos desestabilizadores) da pesquisa, possibilitaram descrever e analisar sua interface com a construção de conhecimentos, desencadeando experiências de transição, modificando práticas correntes, possibilitando crises perante a instauração do novo, direcionando os envolvidos a novas formas de atuação e comunicação, e orientando para outras possibilidades de interpretações de si, do outro e do mundo.

Uma das restrições dos estudos com delineamento longitudinal é que seja comum

que alguns participantes saiam no decorrer do estudo, mudando a amostra de várias maneiras, podendo enfraquecer as conclusões a serem extraídas (Cole & Cole, 2003), como ocorreu em relação à mudança de escola por crianças participantes de nosso estudo. No entanto, consideramos que um número relativamente pequeno de participantes nos tenha dado condições de aprofundamento nos níveis de análise.

O uso dos instrumentos escolhidos possibilitou identificarmos preferência, pelas crianças, em descrever suas ações em diferentes tempos: passado, presente e futuro; e espaços: na própria pesquisa e fora desse contexto, especialmente em casa e na escola de EI e do EF; nos quais cada um se diferenciou do outro (adulto ou criança dos contextos acima citados), possibilitando observarmos posicionamentos de si próprio e do outro, individualmente ou no coletivo, a responsividade se concretizando em processos iniciais de agencialidade, estando suas ações orientadas a aspectos do brincar e do aprender, auto avaliando-se e considerando a mediação do outro, assim como reconhecendo instrumentos e pessoas mediadores.

Algumas dificuldades foram encontradas durante a construção das informações empíricas, relacionadas às atividades de brincar e aprender, tão enfatizadas pelas crianças, que não dependiam apenas do preparo do pesquisador, mas, também, da rotina em sala de aula para participar ou não da pesquisa, quando chamadas para a realização das atividades de pesquisa previamente combinadas. Por exemplo, as crianças serem levadas ao parque para que aquelas que fossem entrevistadas não perdessem a atividade; em outro momento, não serem encaminhadas à entrevista porque estavam fazendo uma atividade, o que era sentido por algumas crianças participantes como uma espécie de prejuízo, como na primeira sessão do grupo focal, na primeira etapa do estudo, envolvidos na atividade, porém lamentando-se terem perdido o parquinho; por outro lado, em um dos momentos em que seriam observadas realizando atividades dirigidas, ter sido efetuada troca pela hora do

brinquedo, justificada pela ausência de várias crianças.

Planejamos os instrumentos de pesquisa a fim de promover as narrativas no contexto de transição escolar, com interpretações sobre si mesmo, o outro e o mundo, desde antes do ingresso na escola, passando pelo momento atual da escolarização (EI – 1º ano do EF) e algumas perspectivas do futuro. Nas gravações/filmagens, notamos que as crianças se interessaram pelos equipamentos utilizados na pesquisa (gravador, câmera de vídeo), sendo necessários alguns combinados a respeito de como e quando os utilizariam, para não atrapalhar o andamento da aula e o trabalho da professora. Ao contrário do início das observações para contextualização, na última sessão do grupo focal, os meninos não se mostraram mais incomodados ou curiosos com tais equipamentos, dando continuidade ao que faziam, inclusive, enquanto a posição da filmadora era conferida em relação a eles ou uma usuária interrompeu, entrando na biblioteca enquanto a atividade de pesquisa era realizada. Como parte de uma geração tecnológica, é possível que essas crianças já fizessem uso de celulares e computadores próprios ou de familiares, por exemplo, e se sentissem curiosas a utilizar novos equipamentos eletrônicos.

Entre as interações observadas, as crianças participantes mostraram-se atentas, participativas, cooperativas, comunicativas entre si e, principalmente, com a pesquisadora. Na observação realizada no primeiro ano, por exemplo, P<sup>o</sup> não respondeu à pesquisadora que tarefa estava realizando, tampando o rosto e assoprando enquanto era explicado à turma que seriam filmados, porém, em seguida, solicitou ao colega que saísse da frente da filmadora para que ele pudesse ser visto.

Também pelas especificidades das pesquisas com crianças, conduzimos um processo de análise mais aberto e flexível à escuta e ao acolhimento das suas diferentes formas de linguagem, optando por uma abordagem multimodal, aproximada ao fazer cotidiano das crianças que, em suas atividades, produzem significados mediados por

diferentes artefatos e pelos modos de comunicação oral, escrito, visual. Pretendemos considerar esses modos de comunicação, também, no momento da devolutiva dos resultados da pesquisa aos participantes.

Consideramos que este estudo indique algumas respostas e novos questionamentos a inquietações contemporâneas, relativas aos processos desencadeados na transição escolar da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos, para a criança e, também, sua família e a escola já que, atualmente, ela ocorre mais cedo do que há alguns anos, com a introdução de novas condições de socialização na escola, por meio da política pública. Além disso, por meio dele, podemos compreender um pouco melhor a participação de cada pessoa e contexto envolvido, para a ocorrência de um efetivo desenvolvimento, compreendendo a criança de 5 a 7 anos, de modo mais integrado, global e levando em conta a sua cultura e as próprias interpretações.

## REFERÊNCIAS

- Adler, J. M., & Mc Adams, D. P. (2007). Time, culture, and stories of the self. *Psychological Inquiry*, 18(2), 97-128.
- Allen, D., Karanasios, S., & Seavova, M. (2011). Working with activity theory: Context, technology, and information behaviour. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(4), 776-788.
- Auer, P. (1995). Context and Contextualization. In J. O. O. Vershueren & Bloomaert, J. (eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 1-19). Amsterdam: John Benjamins.
- Bakhtin, M. (1992). Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ball, A. (2000). Teachers' developing philosophies on literacy and their use in urban schools. In C. Lee, & P. Smagorinsky (Orgs.), *Vygotskian perspectives on literacy research* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbato, S. B. (2008). *Integração de crianças de seis anos ao Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Barbato, S. B., & Caixeta, J. E. (2014). Identidade feminina: um conceito complexo. *Paideia*, 14(28), 211-220.
- Barbato, S. B., & Mieto, G. S. M. (2015). O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 91-110). São Paulo: Summus.
- Barbato, Mieto, & Rosa. (2014). O estudo da produção de significados em interações: metodologias qualitativas. In M. C. S. L. Oliveira, G. de M. Mieto; J. F. Chagas-Ferreira, & R. Beraldo. *Psicologia dos Processos de Desenvolvimento Humano: Cultura e Educação*. Curitiba: Editora Appris.

- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa*. (37ª ed.). Nova Fronteira.
- Berk, L. E. (2006). *Child development* (7ª ed.). Pearson Education Inc., Allyn, & Bacon: EUA.
- Brockmeier, J. (2012). *Localising oneself: Autobiographical remembering, cultural memory, and the Asian American experience*. USA: UNESCO/Blackwell Publishing Ltd.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campos, J. O. (2011). *A criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos, na perspectiva da qualidade na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, DF.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 35-42). São Paulo: Cortez.
- Campos-Ramos, P. C. (2008). *Pai, mãe e família: concepções de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília: DF.
- Campos-Ramos, P. C., & Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 157-238.
- Carlucci, A. P. (2013). *De mediador a elo promotor: um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, DF.
- Carlucci, A. P., Barbato, S. B., & Carvalho, O. F. (2010). A construção da identidade profissional na adultez em emergência: narrativas de uma jovem sobre o ser estudante e trabalhadora. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 11(2), 542-565.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58.
- Carvalho, A. F., & Müller, F. (2010). Ética na pesquisa com crianças: uma

- problematização necessária. In F. Müller (ed.), *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições* (pp. 65-84). São Paulo: Cortez.
- Cavaton, M. F. F. (2010). A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília: DF.
- Cavaton, M. F. F., & Barbato, S. (2011). A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita. *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, 1(11), 78-102.
- Ceconello, A. M., & Coller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 515-521.
- Cerqueira-Silva, S., Dessen, M. C., & Dessen, M. A. (2009). Utilizando entrevistas e questionários na pesquisa com família. In Weber, L. N. D. & Dessen, M. A. (Eds.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (29-42). Curitiba: Juruá.
- Cerqueira-Silva, S., Oliveira, N. R., & Dessen, M. A. (2008). *A dinâmica das famílias brasileiras em foco: passado e presente*. Manuscrito não publicado.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. Falmer Press: London.
- Cicchetti, D., & Beeghly, M. (Eds.). (1990). *The self in transition: infancy to childhood*. University Chicago Press.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4ed). Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância* (L. G. R. Reis, trad.). Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2005). *I Compagni: Understanding children's transition*

*from preeschool to elementary school*. Solcology of Education Series.

Cruz, S. H. V. (2008). (Ed.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.

Delacours-Lins, S. (2008) Representações gráficas de aprendizes leitores. In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 304-306). São Paulo: Cortez.

Delgado, A. C. C., & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 161-179.

Dessen, M. A., & Campos-Ramos, P. C. (2010). Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paideia*, 20(47), 345-357.

Dessen, M. A., & Torres, C. (2002). Family and socialization factors in Brazil: An overview. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (Eds.), *OnLine Readings in Psychology and Culture* (Unit 13, Chapter 2). Bellingham, Washington, USA. Retirado em 04/08/2008, de <<http://www.wvu.edu/~culture>>

Di Santo, A., & Berman, R. (2012). Beyond the Preschool Years: Children's Perceptions About Starting Kindergarten. *Children & Society*, 26, 469-479.

Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras: gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: A Machado Libros.

Fivush, R. (2008). Remebering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1, 49-58.

Fivush, R., & Nelson, K. (2004). General article: Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *American Psychological Society*, 15(9), 537-577.

Francischini, R., & Campos, R. (2008). Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 102-117). São Paulo: Cortez.



- Francisco, Z. F., & Rocha, E. A. C. (2008). “Zê, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil (pp. 307 – 311). In S. H. V. Cruz (Org), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2008). *Researching children’s experiences*. New York: Guilford.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1983). *Studies in social identity* (cap. 12). New York: Praeger.
- González, J. A., Muñoz, M. P. E., & Zubizarreta, A. C. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54/5, 1 – 18.
- González-Patiño, J.; Poveda, D., & Morgade, M. (2012). Constructing parental involvement in school: Examples from an action research project using web-based tools. *Papers infancia*, 1, 1-9.
- Grubits, S. (2008). A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil (pp. 366-368). In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, contexto, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Harley, K., & Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 35(5), 1338-1348.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1998). Reflexive positioning: autobiography. In: *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Harré, R. & van Langehove, L. (1999). The dynamics of social episodes. In R. Harré & L. van-Langehove (Eds.), *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harrel-Levy, M. K., & Kerpelman, J. (2010). Identity process and transformative pedagogy: teachers as agents of identity formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10, 76-91.
- Harter, S., & Bukouski, W. M. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2 ed.). Guilford Publications.
- Heath, C. Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: analyzing social interaction in everyday life* (cap. 4-6). Sage Publications Ltd: Mixed Sources.
- Henderson, D. A., Tickmyer, A. R., & Tadlock, B. L. (2005). The impact of welfare reform on the parenting of women in rural communities. *Journal of Children & Poverty*, 11, 131-147.
- Hoff, E. (Ed.). (2011). *Research methods in child language: A practical guide*. Wiley-Blackwell, Hoboken.
- Jobim e Souza, S., & Castro, L. R. (2008). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo (pp. 52-78). In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Jones, J., Ritchie, J., Jerald, S., & Hayslip, W. (2011). *Webinar 6: Ensuring School Readiness Through Successful Transitions*. Webinar Series. Retirado em 18/05/2013, de <[http://www.nationalpirc.org/engagement\\_webinars/webinar-readiness.html](http://www.nationalpirc.org/engagement_webinars/webinar-readiness.html)>
- Karlsson, L. (2008). Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar (pp. 158-173). In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Kashima, Y., Guremurthy, A. K., Ouschan, L., Chong, T., & Mattingley, J. (2007). Connectionism and Self: James, Mead, and the Stream of Enculturated Consciousness.

- Psychological Inquiry*, 18(2), 73-96.
- Kellet, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* ESRC National Centre for Research Methods. NCRM Methods Review Papers/003.
- Kohut, H. (1988). *Psicologia do self e a cultura humana: reflexões sobre uma abordagem psicanalítica* (J. O. de A. Abreu, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 41-59.
- Kramer, S., Nunes, M. F. R., & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37 (1), 69-85.
- Kreppner, K. (2003). Social relations and affective development in the first two years in family contexts. In J. Valsiner, & K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 194-214). Londres: Sage.
- Kuhn, P. (2003). Thematic drawing and focused episodic interview upon the drawing: a method in order to approach to the children's point of view on movement, play and sports. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(1), art. 8, disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs030187>>
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a Doll Story Completion Task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13, 551-569.
- Leite, M. I. (2008). Repensando a escola – com a palavra: a criança da área rural. In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 312 – 314). São Paulo: Cortez.
- Lee, C. D., & Smagorinsky, P. (Eds.). (2000). *Vygotskian perspectives on literacy*

- research*. New York: Cambridge University Press.
- Levy, D., Reese, E., & Wiser, M. (2011). Early understanding of the functions of print: Parent-child interaction and preschoolers' notating skills. *First Language*, 1-23.
- Lima, E. S. (2006). A criança de 6 anos no Ensino Fundamental. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 42, 12-15.
- Lyra, M. C. D. P. (2006). O Modelo EEA para a Investigação da emergência e desenvolvimento da comunicação e do *self*: bases conceituais e fundamentos teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia (UFRN)*, 11, 25-33.
- Lopes, K., & Mendes, R. (2006). Desafios de um novo tempo. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 42, 8-9.
- Macedo, N. M., & Francischini, R. (2008). Apreciação musical infantil: aspectos da constituição da infância na contemporaneidade. In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 339-341). São Paulo: Cortez.
- Maciel, D. A., & Barbato, S. (Eds.), Kelman, C. A. (et. al). (2010). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB.
- Martins, C. A., & Cruz, S. H. V. (2008). Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança. In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 290-292). São Paulo: Cortez.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1, 63-77.
- Marturano, E. M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 13, 79-87.
- Matusov, E. (2007). In search of 'the appropriate' unit of analysis for sociocultural research. *Culture & Psychology*, 13(3), 307-333.
- Mead, G. H. (1913/2015). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology, and*

- Scientific Methods*, 10, 374-380. Disponível em:  
<<http://psychclassics.yorku.ca/Mead/socialself.htmh>>
- Mella, O. (2000). Grupos Focales: Técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N° 3, CIDE: Santiago, Chile. Disponível em:  
<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>
- Mey, G. (2000). Qualitative Research and the Analysis of Processes: Considerations Towards a 'Qualitative Developmental Psychology'. *Forum: Qualitativy Social Research*, 1(2), [On-line Journal]. Disponível em <<http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>>
- Ministério da Educação – MEC (dezembro/2006). *Revista Criança do Professor da Educação Infantil*, 42. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br> >
- Ministério da Educação – MEC (dezembro/2009). *Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Relatório. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br> >
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-392.
- Mondin, E. M. C. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia*, 10, 131-138.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26, 485-507.
- Moore, N. V., Bickhard, M. H., & Cooper, R. G., Jr. (1977). The child's development of the concept of family [Abstract]. Retirado em 23/01/2008, de *Resources in Education and ERIC Document Reproduction Services*, <<http://www.eric.ed.gov>>
- Morgade, M, González-Patiño, J., & Poveda, D. (2012). Los cuentacuentos con intérprete de lengua de signos como: Un evento de alfabetización multimodal. In *Estudios sobre*

- la lengua de signos española* (pp. 113-153). Madrid: UNED.
- Morrow, V. (1998). Understanding families: Children's perspectives. The National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation. *Findings*, versão online disponível em: <<http://www.jrf.org.uk>>
- Motta, F. M. N. (2011). De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 157-173.
- Natividade, M. R., & Coutinho, M. C. (2012). O trabalho nas sociedades contemporâneas: os sentidos atribuídos pelas crianças. *Psicologia e Sociedade*, 24(2), 430-439.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4 (1), 7-14.
- Oliveira, A. M. R. (2008). *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 283-289). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, I. V., & Padilha, A. M. L. (2015). A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (cap. 1, pp. 19-38). São Paulo: Summus.
- Page, T. F. (2001). The social meaning of children's narratives: A review of the attachment-based Narrative Story Stem technique. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18, 171-187.
- Pagel, S. D., & Nascimento, A. R. (2006). A criança de 6 anos no ensino obrigatório: um avanço social. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 42 (10-11).
- Percy, M. S. (2003). Feeling loved, having friends to count on, and taking care of myself. Minority children living in poverty describe what is 'special' to them. *Journal of Children and Poverty*, 9, 55-70.

- Piaget, J. (1999). Seis estudos em Psicologia. M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva (Trad) (24 ed). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press, Albany.
- Pontecorvo, C., Ayello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutiendo si impara: interazione sociale e consocenza a scuola*. Roma: Carocci Ed.
- Powell, J., Wiltcher, B. J., Wedemeyer, N. V., & Claypool, P. L. (1981). The young child's developing concept of family. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 10, 137-149.
- Prado, A. B., Piovanotti, M. R. A., & Vieira, M. L. (2007). Concepções de pais e mães sobre o comportamento paterno real e ideal. *Psicologia em Estudo*, 12, 41-50.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008). O desenvolvimento psicológico na Psicogênese da Pessoa, de Henri Wallon. In D. A. Maciel & L. H. C. Z. Pulino, (Orgs). *A Psicogênese e a construção do conhecimento* (pp. 72-90). Brasília: LGE.
- Reese, E. (2002) Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Autobiographical Memory Development*, 11 (1), 124-142.
- Reese, E., & Brown, N. (2000). Reminiscing and recounting in the preschool years. *Applied Cognitive Psychology*, 14(1), 1-17.
- Reese, E., & Cleveland, E. S. (2006). Mother-child reminiscing and children's understanding of mind. *Merril-Palmer Quartely*, 52(1), 17-43.
- Reese, E., Yan, C., Jack, F., & Hayne, H. (2010). Emerging identities: Narrative and Self from early childhood to early adolescence. In K. C. McLean, M. Pasupathi (Eds), *Narrative development in adolescence: Advancing responsible adolescent development* (pp. 23-43). Springer Science + Business Media.
- Reis, R. M. C. (2005). A pré-escola na visão de crianças da 1ª. série. *Psicologia da*

- Educação*, 20, 55-75.
- Rezende, P. C. M., Ferreira, L. D. P. M., & Araújo, M. O. (2010). As infâncias e suas crianças: jogando conversa (séria) fora. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3, 149-159.
- Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In S. H. V. Cruz (Ed.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.
- Rochat, P., & Striano, T. (2000). Perceived self in infancy. *Infant Behavior & Development*, 23, 513-530.
- Rodríguez, C. (2009). *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo* (V. Campos, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Roe, A., Bridges, L., Dunn, J., & O'Connor, T. G. (2006). Young children's representations of their families: A longitudinal follow-up study of family drawings by children living in different family settings. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 529- 536.
- Rogoff, B. (1996). Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 273-294). Chicago: University of Chicago Press.
- Rosa, A., & Blanco, F. (2007). *Actuations of identification in the games of identity. Social Practice / Psychological Theorizing*. Retirado em 11/07/2014, de <[http://www.uam.es/cs/ContentServer/Psicologia/es/1242653130931/1242652874954/persona/detallePDI/Rosa\\_Rivero,\\_Alberto.htm](http://www.uam.es/cs/ContentServer/Psicologia/es/1242653130931/1242652874954/persona/detallePDI/Rosa_Rivero,_Alberto.htm)>
- Santos, P. F., & Barbato, S. B. (2006). Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. *Linhas Críticas*, 12 (23), 245-260.
- Senna, S. R. C. M. (2011). *Transição para a adolescência do primogênito em famílias de*



*classe média: padrões relacionais e intergeracionais*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, DF.

Sheibe, K. (1995). *Self Studies*. Praeger: New York.

Shermerhorn, A. C., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2008). Children's representations of multiple family relationships: Organizational structure and development in early childhood. *Journal of Family Psychology*, 22, 89-101.

Silva, D. N. H., & Abreu, F. S. D. (Orgs.). (2015). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus.

Silva, D. N. H., Costa, M. T. M. S., & Abreu, F. S. D. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-131). São Paulo: Summus.

Silverman, D. (2009). Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações (3 ed). M. F. Lopes (trad). Porto Alegre: Artmed.

Smith, V. H. (2008). Narrativas e o desenvolvimento da imaginação em crianças: ludicidade e linguagem. *Ciências & Letras Porto Alegre*, 43, 125-139.

Smolka, A. L. B. (2015). Prefácio. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 13-18). São Paulo: Summus.

Solon, L., Costa, N. R. A., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Conversando com crianças. (pp. 204-224). In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.

Souza, S. M. G. (2008). O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In S. H. V. Cruz (Ed.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 174-203). São Paulo: Cortez.

Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. In J. Valsiner &

- K. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 333-357). Londres: Sage.
- Trinca, W. (1972/2013). *Procedimentos de desenhos-estórias*. São Paulo: Vetor.
- Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. New York: Cambridge University Press.
- Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Otero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P., Meltsas, M., & Lee, S. (2000). Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 1-11.
- Valsiner, J. (2000). Structure and dynamics of family/kinship groups, and marriage forms. Em J. Valsiner (Ed.), *Cultura and human development: An Introduction* (pp. 86-117). London/California/New Delhi: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ed). M. Cole, V. John-Steiner, & S. Scribner, E. (Eds), J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche (Trad). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.
- Watson, M. W. (1990). Aspects of self development as reflected in children's role playing. In D. Cicchetti & M. Beeghly, (Eds.), *The self in transition: infancy to childhood* (pp. 265-280). University Chicago Press.
- Wells, G. (2003). *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Winnicott, D. W. (1960). Ego distortion in terms of true and false self. In *The maturational processes and the facilitating environment* (pp. 56-63). London: Hogarth Press, 1965.
- Zaneti, N. B. (2014). *O Deus das crianças*. Curitiba: Appris.

## **APÊNDICES**

**Apêndice I – Comunicação com a rede de contatos para o Estudo Exploratório**

*O título da minha pesquisa, até o momento, é: "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aos seis anos: interpretações das crianças", tendo em vista que a recente mudança do Ensino Fundamental (EF) para nove anos, no Brasil, ainda é pouco compreendida. Objetivo: melhor compreender as dinâmicas envolvidas nesta transição, especialmente na interpretação das crianças, contando com a colaboração de seus cuidadores e educadores. Utilizaremos como instrumentos: roteiros de entrevista semi-estruturada, grupo focal e sessões de observação, que serão gravados em áudio e/ou filmados. Neste estudo exploratório, o que preciso é observar o contexto para me familiarizar com ele; testar os instrumentos para ver se estão compreensíveis. Para as crianças que aceitarem, pedirei que escrevam uma carta em que desenhem a escola (do ano passado e deste, para os do primeiro ano), contando sobre ela para um possível aluno novato. Para você e, talvez, para a coordenadora, são apenas cinco ou seis perguntas sobre esta transição.*

## **Apêndice II – Roteiros para os Instrumentos**

### ***Roteiro de Observação***

Observaremos o que acontece nas interações entre: criança-adulto, criança-criança e criança-recursos disponíveis no contexto de sala de aula e intervalo, em situações naturais, durante períodos de aula de dias letivos a cada momento de coleta.

***Grupo Focal******Etapa 1: pré-escola******Etapa 2: 1º. Ano***

Hoje, nós temos aqui alguns materiais (para escrever e pintar, brinquedos, livros, figuras de pessoas de diferentes tamanhos e parquinho, quadra etc., relativos a artefatos geralmente utilizados pelas crianças nas escolas, além de duas caixas brancas) que vão nos ajudar a conversar sobre as crianças e as escolas. Nós vamos filmar e fotografar esta parte da atividade.

Eu gostaria que, juntos, vocês dividissem aquilo que combina com a pré-escola em uma caixa e o que combina com o primeiro ano em outra. Vocês também vão decorar as caixas fazendo-as parecer, cada uma, com uma escola (EI e EF). Depois, vamos escrever uma carta sobre essas escolas para crianças que poderão estudar nelas no ano que vem. Nós vamos filmar e fotografar esta parte da atividade, também. O que você contaria para ela sobre essa escola? [Quem faz parte desta escola? O que se faz aqui? O que não se faz aqui? O que vocês mais gostam aqui? Tem alguma coisa que vocês não gostam aqui e queriam que fosse diferente?]

**3ª etapa:****(a) Caixas**

Conversaremos sobre o que foi feito no grupo nas etapas anteriores. Em seguida, proposta de nova reorganização, recolocando o que acham que combina mais com o Jardim (EI) em uma caixa e com o primeiro ano (EF), em outra, explorando os motivos para suas escolhas do que ficará em cada caixa. Ao final, será acrescentada a seguinte proposta, para que coloquem um artefato, desenho ou ideia em cada caixa:

(a) Se fôssemos colocar algo mais na caixa do Jardim (EI), o que poderíamos colocar? (b) E o que faremos para saber que esta é a caixa das coisas do Jardim?

(a) Se fôssemos colocar algo mais na caixa do primeiro ano (EF), o que poderíamos colocar? (b) E o que faremos para saber que esta é a caixa das coisas do Primeiro Ano?

**(b) Carta:**

Agora, nós vamos escrever uma carta para crianças que estão este ano estudando na escola onde vocês estudaram no Jardim II, no ano passado. Elas estudarão no primeiro ano aqui nesta escola, no ano que vem. O que vocês contariam para as crianças que virão para cá, sobre essa escola?

Roteiro para a carta:

Olá, \_\_\_\_\_

**(como podemos chamá-lo[a]s?)**

No ano passado, nós estudamos aí na escola \_\_\_\_\_

**(como chamam a escola?),** e fizemos o \_\_\_\_\_

**(como chamam o ano cursado?).**

Lembramos que aí nesta escola, \_\_\_\_\_

Gostávamos muito de \_\_\_\_\_,

mas, algumas coisas podiam ser diferentes, como: \_\_\_\_\_.

**(o que se lembram da escola, gostavam e não gostavam)**

Agora, estudamos na escola \_\_\_\_\_

**(como chamam a escola atual?),** e fizemos o \_\_\_\_\_

**(como chamam o ano cursado?).**

Achamos que este ano, vocês \_\_\_\_\_

**(o que pensam que as crianças da EI fizeram durante este ano?)**

Aqui nesta escola, nós \_\_\_\_\_

Gostamos muito de \_\_\_\_\_,

mas, algumas coisas podiam ser diferentes, como: \_\_\_\_\_.

**(o que citam da escola, gostam e não gostam)**

Quando vocês estiverem aqui, no ano que vem, \_\_\_\_\_

**(o que esperam que ocorra com os novos alunos?)**

Assinado: \_\_\_\_\_



### ***Roteiro de Entrevista Individual – Grupo 1: crianças***

Eu gostaria que você se desenhasse em sua escola e, depois, me contasse coisas interessantes sobre estudar nessa escola. Você pode continuar desenhando ou brincando enquanto conversamos.

- 1º momento – último ano da EI:
  - Se esse desenho fosse uma obra de arte, que nome você daria a ele?
  - Conte-me uma história sobre o desenho que você fez de você na sua escola.
  - Desde quando você estuda aqui? Você se lembra de quando ainda não estudava nesta escola (idade que tinha, onde estava, o que fazia)?
  - Além de você, alguém de sua família vem até a escola? Para quê?

Agora vamos fazer o mesmo, com você imaginando a escola em que estudará no próximo ano (repetir as duas primeiras questões).

- 2º momento – início do primeiro ano do EF – Repetir as questões anteriores e acrescentar: No ano passado, nós conversamos na sua pré-escola, sobre o que você fazia lá e o que imaginava que faria aqui. O que você se lembra da nossa conversa? Agora, eu gostaria que você se desenhasse, novamente, nesta escola e me contasse: o que você tem feito aqui no primeiro ano, desde que nos vimos? O que há de igual e de diferente da pré-escola, aqui no primeiro ano? E como você acha que será estar na escola, daqui para frente?
- 3º momento: No ano passado, nós conversamos na sua pré-escola e no início deste ano, conversamos aqui no primeiro ano. Eu gostaria de saber o que você tem feito aqui na escola, desde que nos vimos? Você se lembra da pré-escola? O que lhe faz se lembrar dela (a criança pode ser convidada, antecipadamente, a trazer um artefato que a lembre da pré-escola)? E como você acha que será estar na escola, daqui para frente?

**Grupo 2: Familiares Cuidadores (pai, mãe ou outro)**

Nós vamos conversar sobre a transição (mudança) das crianças, entre os 05 e os 06 anos, da Educação Infantil (pré-escola; jardim) para o primeiro ano do Ensino Fundamental e sobre algumas características de seu(ua) filho(a) e do dia-a-dia da família de vocês.

**Dados de Identificação:**

Nome do familiar participante (relação/ parentesco): \_\_\_\_\_

Residem em: \_\_\_\_\_

Composição familiar (quem/ idade/ escolaridade/ ocupação):

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Idade/ano/nível que entrou na escola (qual?): \_\_\_\_\_

Como vocês chegaram a esta escola e como foram recebidos?

- Fale-me sobre como é uma criança de 5 anos, ao entrar na pré-escola.

Agora, fale-me sobre como é uma criança de 6 anos, ao entrar no primeiro ano.

- Como tem sido a participação da família na vida escolar de seu(ua) filho(a)? E como imagina que terá que ser quando ele(a) entrar no primeiro ano?
- O que você acha que deve ser ensinado/aprendido às crianças na pré-escola? E no primeiro ano?
- Conte-me um pouco do que você se lembra desta etapa da educação na sua vida (série correspondente ao início do ensino fundamental)?
- E hoje, como você imagina que ocorrerá esta transição (mudança), para a criança e para vocês, como família? Está havendo algum tipo de preparo para a saída da Escola de Educação Infantil e a chegada à Escola de Ensino Fundamental?

***Grupo 3 – Educadores (EI/EF)***

Nós vamos conversar sobre a transição das crianças, entre os 05 e os 06 anos, da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

- Fale-me sobre como é: (a) uma criança de 5 anos que entra na pré-escola e (b) uma criança de 6 anos, que entra no primeiro ano.
- O que você espera que seja ensinado/aprendido com crianças: (1) da pré-escola e (2) do primeiro ano.
- Como isso funcionava quando as crianças entravam na primeira série com sete anos?
- O que você se lembra desta etapa da educação na sua vida (série correspondente ao início do Ensino Fundamental)?
- Em sua opinião, como tem ocorrido esta transição, para a criança e sua família, para você e para a escola, como um todo? O que cada um necessita neste momento? O que cada um faz? E o que cada um deveria fazer?
- O que você conhece sobre a legislação referente à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? O que há de igual e de diferente entre elas?

### Apêndice III

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Autorização para Participação das Crianças

Estamos realizando uma pesquisa sobre a “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aos seis anos: interpretações das crianças”, com objetivo de compreender a mudança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, no entendimento da criança de 5/6 anos, contando com o auxílio de seus familiares e educadores.

Esperamos, com esta pesquisa, colaborar com a compreensão a respeito de um tema relativamente novo em nosso país, auxiliando nas propostas de novas práticas, na elaboração de projetos político-pedagógicos e nos objetivos traçados para o processo de ensino-aprendizado nesta importante etapa da escolarização das crianças, incluindo contribuições para a melhoria das políticas públicas deste setor e para o desenvolvimento da sociedade e da educação.

Assim, gostaríamos de consultá-lo(a) sobre a possibilidade de colaborar conosco, autorizando seu(u) filho(a) \_\_\_\_\_ a participar das seguintes etapas desta pesquisa: conversas individuais (entrevistas) e com os colegas (grupo focal e observações em sala de aula), por uma a duas vezes em cada um de três momentos: (a) no final do último ano da Educação Infantil (este semestre); (b) no início e no meio do primeiro ano do Ensino Fundamental (próximo ano). A participação dele(a) na pesquisa não implica em riscos; caso aceitem, vocês receberão os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização do estudo.

A participação da criança é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ela(e) será consultada(o) a respeito de sua vontade em participar, sendo livre para recusar-se; vocês podem retirar o consentimento ou interromper a participação da criança, a qualquer momento, o que não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Asseguramos que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação da criança, tais como fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa, *Patrícia C. Campos-Ramos*, aluna de doutorado da *Universidade de Brasília*. Se vocês tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone (011) 9 9668 2877 ou (61) 8188 1304 ou pelo e-mail [pcamposramos@uol.com.br](mailto:pcamposramos@uol.com.br)

A equipe de pesquisa garante que sua imagem e som de voz serão utilizadas e analisadas, somente, no ambiente de pesquisa e discussões acadêmicas, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades*. Além disso, ao final da pesquisa, uma cópia da versão final do trabalho será enviada à escola.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos dos sujeitos da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(s) senhor(a/s).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Termo de Assentimento – Para ser realizado oralmente com as crianças (a ser gravado/filmado antes dos procedimentos de coleta)**

Olá, [nome da criança]! Meu nome é *Patrícia C. Campos-Ramos* e eu sou pesquisadora de doutorado pela *Universidade de Brasília*. Gostaria de saber se você quer participar da nossa pesquisa; nela, falaremos sobre a mudança que você e seus colegas farão na escola no próximo ano. O que pretendemos com esta pesquisa é *entender como vocês, crianças, compreendem a mudança da pré-escola para o primeiro ano. Também ouviremos as opiniões de seus pais/mães e professores.*

Explicarei tudo o que precisarem, antes, durante e depois da pesquisa. Tudo o que conversarmos aqui será gravado e filmado, e mantido em segredo. Quando precisarmos falar deste estudo, na universidade, seu nome não será divulgado. Você pode escolher como gostaria de ser chamado quando eu for escrever ou falar sobre esta pesquisa (eu posso utilizar a primeira letra de seu nome ou um apelido inventado por você, por exemplo). Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzirmos aqui: nas conversas que faremos eu e você; nas conversas que teremos em grupo, com outras crianças; nos dias em que passar o dia de aula com vocês.

Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, voltaremos a conversar para eu contar o que aprendi com o que eu vi, ouvi e conversei com você, seus amigos, pais/mães e professores e deixar uma cópia de meu trabalho na sua escola.

Um documento será assinado por seu responsável (pai, mãe, outro); uma cópia ficará comigo e a outra com ele(s).

Então, me diga Sim ( ) ou Não ( ). Você concorda em participar desta pesquisa? \_\_\_\_\_

Se sim, como quer ser chamado nas histórias que eu escrever sobre esta pesquisa?

\_\_\_\_\_

**Termo de Autorização, pelo responsável, para Utilização de Imagem e Som de Voz da criança, para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da imagem e som de voz de \_\_\_\_\_, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “*Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aos seis anos: interpretações das crianças*”, sob responsabilidade de *Patrícia C. Campos-Ramos* vinculado(a) ao/à *Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília*.

A imagem e som de voz de \_\_\_\_\_ podem ser utilizados e analisados somente para fins de pesquisa e em discussões acadêmicas sobre o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz de \_\_\_\_\_ por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa, explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz de \_\_\_\_\_, sob minha responsabilidade.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) adulto responsável por \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) responsável  
Por [nome da criança]

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz  
para fins de pesquisa (participantes adultos)**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “*Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aos seis anos: interpretações das crianças*”, sob responsabilidade de *Patrícia C. Campos-Ramos* vinculado(a) ao/à *Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília.*

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados e analisados somente para fins de pesquisa e em discussões acadêmicas sobre o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

