

## **Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**

Valéria Silva Ferreira\*

### **Resumo**

Os projetos político-pedagógicos escolares, para o Ensino Fundamental de nove anos, deveriam considerar as condições socioculturais e educacionais das crianças da comunidade, norteando-se para a melhoria da qualidade da formação escolar. Segundo as orientações do MEC (BRASIL, 2004), não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos exclusivamente à alfabetização. Sabemos que o envolvimento da família com a vida escolar de suas crianças, mantendo contato constante com os professores e satisfeitos com o trabalho educativo, traz efeitos significativos na aprendizagem dos alunos (SCHEERENS; BOSKER, 1977; SCHEERENS, 2000). A atual política do MEC demonstra interesse em mobilizar o envolvimento família e escola como estratégia para a construção de uma educação de qualidade. Este artigo discute os resultados de uma pesquisa que investigou as expectativas dos atores envolvidos (pais ou responsáveis, crianças e professores) em relação à antecipação da idade de ingresso do Ensino Fundamental e as diferenças e as semelhanças das expectativas desses atores. Foram entrevistados pais e crianças em suas casas, a fim de observar o ambiente de letramento, e as professoras de primeiro ano. O que observamos em grande parte das casas é que o ambiente letrado não vai além daqueles que fazem parte do dia a dia de todas as casas. As famílias esperam que a escola promova um futuro melhor e digno para seus filhos, contrariando o “mito da omissão parental” (LAIHRE, 2004, p. 334). Eles tentam auxiliar nas tarefas escolares dos filhos e demonstram dificuldades com suas tarefas acadêmicas – inclusive duas mães declararam-se analfabetas.

**Palavras-chave:** família, ensino de nove anos, alfabetização.

\* Professora Doutora da Universidade do Vale do Itajaí, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina.

Valéria Silva Ferreira

## Family, children and teachers' expectations about the first year of the nine-year Elementary School

### Abstract

The Pedagogical Master Plan, for the nine-year Elementary School, should consider the socio-cultural and educational conditions of the children in the community as a guide to improve the quality of education. According to MEC guidelines (BRAZIL, 2004), one should not restrict the development of the six year old children exclusively to learning how to read. We know that family involvement with the school life of their children, maintaining constant contact with teachers and satisfied with the educational work, brings significant effects on student's learning (SCHEERENS; BOSKER, 1977; SCHEERENS, 2000). The current policy of MEC shows interest in mobilizing the involvement of the family and the school as a strategy for building an education of quality. This article discusses the results of a research that investigated the expectations of the involved actors (parents or guardians, children and teachers) regarding the anticipation of the enrollment age into Elementary School and the differences and similarities of these actors expectations. Parents and children were interviewed in their homes, in order to observe the literacy environment, and the first year teachers. What we observed in most homes is that the literate environment does not go beyond those that are part of everyday life of all households. The families hope that the school promotes a better and decent future for their children, countering the "myth of parental omission" (LAIHRE, 2004, p. 334). They try to assist their children with their homework and they demonstrate difficulties with their academic tasks, including two mothers who said they were illiterate.

**Keywords:** family, nine-year education, literacy.

A linguagem escrita é uma ferramenta cultural indispensável na vida social das pessoas, sobretudo a aprendizagem da escrita alfabética. Segundo Ferreira (2007), o sistema de escrita alfabética possui duas funções importantes no nosso cotidiano: a de registrar e comunicar ideias, permitindo assim a extensão do pensamento fora de nosso corpo.

Dessa forma, entendemos que não haveria escrita (registro) sem a leitura (comunicação), ou seja, escrevemos algo para ser lido. Ao contrário da palavra falada, a escrita existe mesmo sem a presença do autor, pois ela fixa uma ideia como extensão da memória.

A invenção da escrita alfabética para Olson (1997) foi um dos pontos altos da evolução cultural tanto para os gregos quanto para os latinos que, segundo Desbordes (1995), permitiu a equivalência entre letras e unidade sonoras, possibilitando o registro da palavra oral.

### **Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**

A escrita alfabética foi, sem dúvida, um marco na cultura ocidental e facilitou as relações de comunicação e da produção de conhecimento. Embora a escrita alfabética, em essência, tenha se tornado uma ferramenta revolucionária, nem sempre foi acessível a todos, ao contrário, por muito tempo foi um privilégio de poucos.

A escrita alfabética, como já foi dito, foi uma invenção da humanidade e, como um sistema de escrita, precisa ser ensinada e, nos últimos tempos, tornou-se fundamental na trajetória escolar. Ou seja, quem não domina a linguagem escrita está praticamente excluído da escola.

No Brasil, a partir do processo de democratização do ensino, a ampliação dos anos de escolarização e alfabetizar um número maior de pessoas são grandes desafios.

Vários foram os movimentos em busca da erradicação do analfabetismo do Brasil sem muito impacto, já que o problema do analfabetismo está relacionado aos problemas da má condição social da população brasileira. Gatti, Barreto e André concluem que, na América Latina “[...] a democracia não conseguiu ainda dar sentido à maioria das demandas da cidadania, em especial no que diz respeito aos setores mais empobrecidos” (p. 14).

A política de ampliação da escolarização no Brasil tornou-se uma possibilidade de diminuição do analfabetismo de forma macro, como uma linha de ação governamental. Mas como isso é realizado em termos mais micro?

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) indicou, a partir de 1996, a obrigatoriedade de nove anos para o Ensino Fundamental, determinando que a idade para o ingresso nesse nível de ensino poderia ser 6 anos de idade. Em janeiro de 2001, esse indicativo tornou-se meta, obedecendo à Lei n. 10.172 estabelecida no Plano Nacional de Educação, e essa lei deveria ser executada na íntegra em 2010.

A referida lei apresenta a proposta para o aumento do número de anos do ensino obrigatório, com perspectiva de garantir à criança a permanência por mais tempo na escola. Dessa forma, contempla a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, como já previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 4, inciso I: “Ensino Fundamental, obrigatório e garantido, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996).

A Lei nº 10.172 tem a pretensão de melhorar a educação nacional a partir da diminuição do analfabetismo. A questão da alfabetização é apresentada como condutora da seguinte lógica: com as crianças iniciando nesse processo mais cedo, é possível diminuir a evasão e a reprovação dos alunos nos anos iniciais da escolarização. O suposto adiantamento da idade escolar no

**Valéria Silva Ferreira**

Ensino Fundamental pode aumentar as expectativas dos pais em relação à escola para uma suposta aceleração do desenvolvimento de seus filhos (MARTINEZ, 2005; FERREIRA; SILVA, 2007).

Na realidade são diversas interpretações a esse respeito, tanto da comunidade acadêmica Alves (2006), Duran (2006), Martins (2006) e Callegari (2006) quanto dos gestores educacionais. Independentemente das interpretações, é fato que o Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração para todos os brasileiros. Isso é uma política afirmativa da equidade social, dos valores democráticos e republicanos.

A partir desse cenário legal, supõe-se que os projetos político-pedagógicos escolares, para o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, devam considerar com primazia as condições socioculturais e educacionais das crianças da comunidade, norteando-se para a melhoria da qualidade da formação escolar, zelando pela oferta equitativa de aprendizagens e pelo alcance dos objetivos do Ensino Fundamental, conforme definidos em norma nacional.

Conjectura-se que esse primeiro ano pode constituir-se uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, segundo as orientações do MEC (BRASIL, 2004), não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização.

No documento orientador (BRASIL, 2004), sugere-se que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças e trabalho precípua nos ambientes escolares.

O documento diz, ainda, que os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos, e é importante acontecer concomitantemente com outras áreas de conhecimento. Sendo assim, a ampliação do Ensino Fundamental expande o tempo dos anos iniciais de quatro para cinco anos, a fim de proporcionar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias dessa fase, inclusive da alfabetização.

Toda essa gama de expectativas legais aumenta a responsabilidade do professor e sugere mais dúvidas em relação ao currículo e às metodologias de ensino para as crianças de seis anos.

Ferreira e Silva (2007) verificaram que, no município de Itajaí, os conteúdos do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos continuam seme-

### **Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**

lhantes aos do pré-escolar dos Centros de Educação Infantil. As atividades trabalhadas no ano primeiro ano do Ensino Fundamental seguem o mesmo padrão dos resultados encontrados nas turmas do pré-escolar. Assim, podemos dizer que as atividades que as crianças desse primeiro ano do Ensino Fundamental estão desenvolvendo, de certa forma, são as mesmas atividades do ano anterior. Desse modo, parece que a mudança curricular não aponta para avanços desejados.

Considerando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), as políticas que objetivam a qualidade da educação têm como propósito que a antecipação da idade escolar do Ensino Fundamental possa contribuir com o aumento dos índices de qualidade nas avaliações.

Visando à melhoria dos índices de desenvolvimento e da visibilidade do Brasil no cenário econômico e político internacional, foi disparada uma série de medidas avaliativas com fins indutores, normativos, reguladores e legitimadores.

Com interesse em uma visão mais informativa e geral, o fracasso de algumas crianças passa despercebido e sem quase nenhum interesse nos resultados estatísticos da avaliação do ensino (IDEB, Provinha Brasil), os quais apresentam o foco no número total de bem-sucedidos e nos fracassados. Esses resultados podem auxiliar decisões na dimensão política, mas pouco contribuem com as questões pedagógicas. Essas avaliações apontam índices, mas não identificam os problemas de fato.

Com a aplicação da política de ampliação do Ensino Fundamental a partir de 2010, cresce a necessidade de mais pesquisas sobre o processo de sua implantação, resultados de aprendizagem, investigação sobre metodologias e sobre expectativas dos pais, professores e alunos sobre a antecipação da idade de ingresso no Ensino Fundamental.

É possível perceber que tanto as famílias e os professores quanto as crianças parecem ansiosos em relação a este novo ano. Montandon (2005) argumenta que não basta examinar as práticas educativas dos educadores, mas é necessário compreender as perspectivas das crianças também.

Já é sabido que o envolvimento da família com a vida escolar de suas crianças, mantendo contato constante com os professores e satisfeitos com o trabalho educativo, traz efeitos significativos na aprendizagem dos alunos (SCHEERENS; BOSKER, 1977; SCHEERENS, 2000).

A atual política do MEC demonstra interesse em mobilizar o envolvimento família e escola como estratégia para a construção de uma educação de qualidade.<sup>1</sup>

**Valéria Silva Ferreira**

Diante desse cenário, acreditamos que compreender as expectativas das famílias/crianças e professores pode contribuir para uma avaliação em uma perspectiva mais micro da política de Ensino Fundamental de nove anos, no que se refere à estratégia de antecipação do ingresso para a idade de seis anos. Este artigo discute os resultados de uma pesquisa que investigou as expectativas dos atores envolvidos (pais ou responsáveis, crianças e professores) em relação à antecipação da idade de ingresso do Ensino Fundamental e os reflexos que possuem esse novo ano, assim como as diferenças e as semelhanças das expectativas desses atores.

### **A antecipação do acesso ao Ensino Fundamental de nove anos e as expectativas curriculares**

Organizar uma educação de qualidade e democrática é ainda um dos grandes desafios, pois a expansão da educação colabora, em muitos casos, para a desqualificação da educação. Isto é, não oferecer aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam (GOMES, 2004).

Com o objetivo de aumentar o número de crianças no sistema educacional do Brasil, além da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, antecipou-se o acesso ao primeiro ano para a idade de seis anos. O documento orientador do MEC justifica que:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. (BRASIL, 2004, p. 16)

Segundo orientações do portal do MEC, o conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não é o conteúdo trabalhado no último ano da pré-escola de seis anos. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não tem como objetivo preparar crianças para o Ensino Fundamental; tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil, respeitando, cuidando e educando crianças no tempo singular da primeira infância. No caso do primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisa de uma proposta curricular que atenda às suas características, às potencialidades e às necessidades específicas dessa infância.

### **Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**

Nesse mesmo portal, recomenda-se, ainda, que o conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não seja o conteúdo trabalhado no primeiro ano/primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar um “arranjo” dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário, portanto, elaborar uma nova proposta político-pedagógica e curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

Há ainda uma orientação para que a proposta pedagógica deva articular as características da população a ser atendida com o fazer pedagógico, prevendo mecanismos de interação entre família, escola e comunidade, respeitando a diversidade étnico-cultural, assegurando o direito da criança ao desenvolvimento de sua identidade e autonomia.

O Ministério da Educação recomenda que os projetos político-pedagógicos sejam mais flexíveis em relação aos seus tempos, com menores cortes e descontinuidades. Essas são estratégias para contribuir com o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola. Essas orientações circulam no cenário familiar e escolar, gerando diversas dúvidas.

Corsino (2006, p. 58-59) questiona: “Como pensar num trabalho focado na criança sem perder o compromisso com sua inserção social? Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças?”.

Já Borba e Goulart (2007) enfatizam que o processo de criação é muito importante e isto se dá no processo de ampliação da experiência estética. As autoras afirmam, ainda, que aprender a ler imagens, sons e objetos possibilita sentir e refletir sobre novas ações. Goulart (2006) complementa dizendo que as crianças de seis anos encontram-se entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Dessa forma, o ensino dessas crianças deve prever atividades que alternem movimentos e espaços.

Segundo Fernandes (2006), diante do quadro atual da ampliação da escolaridade, exigem-se incrementos e investimentos, assim como medidas que incidam sobre a qualidade do ensino ofertado. Ou seja, uma permanente revisão e construção constante de novas soluções que permitam aprimorar cada vez mais a qualidade dos serviços públicos à população. E o que pensam os pais, os professores e as crianças sobre isso?

O documento orientador salienta:

O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças

são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças. É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. (BRASIL, 2004, p. 20)

Pesquisas mostram um crescente interesse pelo estudo das relações entre a família e a escola devido à sua importância para a educação e o desenvolvimento humano. Especial atenção é dada às concepções e aos tipos de envolvimento família-escola por Polonia e Dessen (2005), assim como às percepções de pais e professores sobre este envolvimento.

Abuchaim (2006) aponta que a participação dos pais e das mães no ambiente escolar varia conforme as condições das famílias (econômicas, sociais, intelectuais e emocionais), bem como as possibilidades de participação oferecidas pela escola. Já Cavalcante (1998) trabalha o conceito de colaboração entre pais e escola a partir de um potencial não somente de melhorar o ambiente escolar, como também de transformar a experiência educacional dos alunos em uma vivência mais significativa. Os efeitos dessa colaboração são também positivos para os pais, especialmente entre famílias de baixa renda. Becher (1984) afirma que pais que estão envolvidos na escolaridade dos filhos desenvolvem uma atitude mais positiva com relação à escola e com relação a si mesmos, tornando-se mais ativos na sua comunidade e tendendo a melhorar seu relacionamento com os filhos, conduzindo-os ao aprendizado.

Outros estudos sobre a relação família e escola ressaltam que essa discussão fica no âmbito da Educação Infantil (GOMES, 2004; BHERING; SARKIS, 2007; ARAÚJO, 2006; SANTOS, 2007; ANDRADE, 2007; GUIMARÃES; COSTA, 2009; ABUCHAIM, 2006). Fica evidente o pouco interesse em pesquisas voltadas para o Ensino Fundamental, embora o envolvimento dos pais na escola seja um dos critérios para qualidade da educação e parece fundamental para o sucesso escolar.

A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa. André (2003) propõe que, a partir dos instrumentos qualitativos, é possível perceber as formas com que os sujeitos interpretam sua realidade e os significados que atribuem à determinada situação, que podem descortinar-se por meio de diferentes linguagens, o que foi muito interessante nesse caso.



### Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos

Para realizar a investigação, optamos por entrevistar as crianças que estavam matriculadas nas pré-escolas dos quatro Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede municipal de ensino, situada na comunidade Cidade Nova, município de Itajaí (SC). Essas entrevistas foram realizadas com auxílio de três integrantes do grupo de pesquisa *Contextos Educativos e Práticas Docente*.

Foram selecionadas as crianças que completariam seis anos até o dia 31 de março do ano subsequente (data para idade de ingresso no Ensino Fundamental, definida pelo Conselho Municipal de Educação de Itajaí). Em cada escola solicitamos a lista de alunos do pré-escolar com a idade de cada aluno e endereço, dessa forma, pudemos identificar o número total de alunos. As famílias dessas crianças foram convidadas a participarem da pesquisa e solicitamos autorização para entrevistar as crianças da família, que aconteceu em 2010 para o primeiro ano.

Na mesma comunidade fomos à escola de Ensino Fundamental, que em geral recebe a maioria das crianças no primeiro ano. Lá convidamos as professoras do primeiro ano a participarem deste estudo. Vale ressaltar que utilizamos todos os procedimentos éticos necessários para iniciarmos os procedimentos desta pesquisa, embora os participantes não corressem nenhum risco moral ou físico.

A referida comunidade possui as seguintes características: está situada na periferia da cidade, sendo considerada uma das comunidades mais populosas. Recebe famílias de outros estados, principalmente do norte do Paraná. Geralmente as famílias instalam-se em invasões ou loteamentos improvisados, com pouquíssima infraestrutura.

A entrevista, que serviu como coleta de dados, foi áudio-gravada e foram realizados registros complementares em diário de campo.

As entrevistas com os pais foram realizadas na casa de cada família. Na ocasião foram abordadas as seguintes questões: que atividades pedagógicas são esperadas neste primeiro ano? Quais expectativas em relação à aprendizagem? Que atividades esperam que seu filho tenha no primeiro ano? Como você acha que a professora deve agir? As entrevistas foram áudio-gravadas e observamos todo o ambiente letrado dessas famílias.

As entrevistas com as crianças foram realizadas também na casa de cada família. Essas entrevistas também foram áudio-gravadas. Segundo Scott (2005), as entrevistas com as crianças, quando gravadas, evitam problemas de confiabilidade e assegura a privacidade delas. Tratamos com as crianças as seguintes questões: o que você acha que vai encontrar no primeiro ano? O que você acha que vai aprender? Como será sua professora?

**Valéria Silva Ferreira**

Já as entrevistas com as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos aconteceram em intervalos programados por elas, no espaço da escola. As entrevistas foram áudio-gravadas e trataram sobre as expectativas da professora com seus futuros alunos: qual o conhecimento que você desejaria que seu aluno já tivesse? Quais as principais atividades do primeiro ano? Quais as dificuldades e as vantagens em trabalhar com crianças de seis anos?

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e na ordem dos acontecimentos e organizadas por grupos de entrevistados. Foram transcritas também as expressões de fundo, inflexões, fala interrompida ou qualquer outra situação que ilustrasse a fala dos entrevistados.

Elaboramos um quadro síntese por questão, ou seja, apresentamos cada questão e o núcleo de significância de cada sujeito. Neste quadro, na vertical, pode-se visualizar a questão e a resposta dada pela família, pela criança e pela professora. Esse tipo de agrupamento permite a visualização dos códigos semelhantes. A fim de um refinamento dos códigos identificados, levantamos a frequência dos termos mais citados. As descrições do ambiente letrado serviram de base para as interpretações e discussão de todos os dados.

Para apresentação do procedimento analítico, os dados serão apresentados conforme os eixos:

- expectativas sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental;
- expectativas da aprendizagem;
- expectativas sobre a professora ou sobre o aluno (no caso da professora).

As interpretações foram realizadas na busca de uma apreensão profunda de significados, a fim de extrair categorias a partir do discurso de cada sujeito participante por grupos de pais, crianças e professores. De cada discurso identificamos unidades temáticas a partir de cada questão abordada.

### **O ambiente letrado das famílias**

O objetivo de as entrevistas com os pais e com as crianças terem sido realizadas nas casas foi a observação do ambiente letrado familiar. O que observamos em grande parte das casas é que o ambiente letrado não vai além daqueles que fazem parte do dia a dia de todas as casas, como os rótulos de caixas de alimentos e materiais de higiene e limpeza. Laihre ressalta:

As práticas de escrita e gráficas introduzem uma distância entre o sujeito falante e sua linguagem e lhe dão os

### Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos

meios de dominar simbolicamente o que até então dominava de forma prática: a linguagem, o espaço e o tempo. Os meios de objetivação do tempo, as listas de coisas a dizer e fazer (como planos de ação ou de palavras futuras) e muitas vezes até as correspondências escritas são de fato instrumentos de concretização de nossa temporalidade (e às vezes de nossa linguagem) que constituem exceções cotidianas e repetidas e relação ao ajuste pré-reflexivo do sentido prático a uma situação social. (LAIHRE, 2004, p. 23)

Em duas casas (da Camila e da Gabriela), pôde-se perceber o uso do computador; na casa do Samuel havia um relógio de parede e um calendário de parede; já na casa da Maria Paula havia livros, revistas e jornais. Em todas as casas aparecem a televisão e em algumas havia rádio ligado.

Entendendo que “[a] familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o ‘sucesso’ escolar” (LAIHRE, 2004, p. 20), investigamos, nessas visitas, sobre as situações de uso cotidiano da leitura. Ao perguntar sobre as situações em que se utilizam a leitura e a escrita, foi descoberto que duas mães são analfabetas, as outras famílias costumam ler jornal, almanaque e dicionário para procurar palavras (família da Maria Paula). Leem historinhas, revistinhas, livrinhos (família da Maria Eduarda), contam histórias (família da Bia e do Lucas).

A mãe de Rafaela estudou até a 1ª série, ela ajuda a menina no que pode, o que não sabe é o filho mais velho quem auxilia. O filho mais velho, no momento da entrevista, estava em uma sala ao lado usando o computador. A mãe disse escrever muito pouco, e é o filho mais velho quem faz as atividades de escrita na casa, como a lista de compras, etc.

Na casa de Samuel, fomos recebidos pelo pai, que nos acolheu de forma gentil e com disposição para nos ajudar. A casa é simples, de madeira, sem pintura. Na frente tem um jardim, no qual há várias mudas de árvores frutíferas e algumas de flores (o pai é jardineiro). Ele vende mudas e também terra “gorda”. Na sala havia dois sofás e duas cadeiras de plástico, com muitas fotos da família penduradas na parede, uma televisão, uma estante de ferro com muitos calçados, um aparelho de som, vários CDs. Na parede de outro cômodo, havia um calendário e um relógio pendurados, observados através de uma cortina levantada e amarrada.

Na casa da Naira, foi o pai dela que recebeu a equipe para entrevista. Na ocasião, ele estava se recuperando de uma cirurgia. Aguardamos a mãe de Naira na sala pequena, onde havia um aparelho de som e um *notebook* com acesso à internet. O pai estava ouvindo música, mas desligou assim que chegamos.

**Valéria Silva Ferreira**

A casa é pequena, bem limpa e organizada. Atrás da casa há mais alguns cômodos, onde Naira e seu irmão dormem, enquanto seus pais ficam na parte da frente.

Na casa de Cassiane, fomos recebidos pelo pai e pela mãe. Eles pediram que ficássemos bem à vontade. O casal tem três filhos e disse o pai que estão planejando um menino. A maioria das perguntas foi respondida pelo pai. A casa era aparentemente bem organizada. Havia dois celulares em cima da mesa. Quando chegamos, a mãe estava fazendo almoço, mas parou para dedicar-se à entrevista. Havia dois quartos na casa: um para os pais e um para as meninas, ambos com televisão. No quarto das meninas também havia um armário com alguns livros e revistas. Em cima da geladeira tinha alguns jornais. Os pais da menina têm um filho de 24 anos, formado em filosofia e, atualmente, é aluno de mestrado. Todos os livros que o pai deu para o filho, hoje, ele deu para as meninas (filhas adotivas).

Ficamos por algum tempo na frente da casa da Maria Eduarda até que fomos recebidos pela mãe. Havia umas casas agrupadas e várias outras com muitos varais de roupas. Ela nos pediu para aguardar um pouco, pois iria abrir a porta da frente. Recebeu-nos na sala e pediu para que não reparássemos a bagunça. Na sala, havia dois sofás e uma televisão, som e alguns DVDs. A mãe de Maria Eduarda relatou que a vida ali era muito difícil. Veio em janeiro deste ano da Bahia e pensa em voltar novamente para lá, pois relata que a condição de vida na Bahia é mais fácil.

A casa de Ana Francisca é uma casa muito simples, madeira (não está acabada), mas é limpa e bem organizada. Ficamos no quintal, local em que havia muito material para reciclar. O pai ficou por perto, trabalhando, mas também prestando muita atenção à conversa.

A mãe falou que tem depressão, viveu na rua por algum tempo, pois a família não ligava para ela. Depois conheceu o atual marido, segundo ela, um homem muito bom e trabalhador. Teve a Ana Francisca, a vida melhorou um pouco, mas com a enchente eles perderam tudo. Ela entrou em depressão novamente e tentou matar o marido, a filha e se matar também. Hoje, ela faz tratamento e toma vários remédios ao dia. Disse que quer que a filha aprenda a ler para ler as cartas do namorado.

A mãe da Karin nos recebeu e disse que havia esquecido a entrevista e que já estava quase indo dormir. Fomos recebidos na cozinha, que é ampla e organizada. Durante a entrevista todos os demais filhos estavam presentes. A casa é de dois andares. Ao lado da cozinha havia outro espaço com um computador, que durante a entrevista estava sendo usado por uma das filhas.

A entrevista com a Gabriele foi realizada na agropecuária da família. Estavam mãe e filha. A menina estava ajudando com os afazeres, varria a

### **Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**

agropecuária. A menina respondeu somente às perguntas, sem estender a conversa. A agropecuária é bem equipada, com animais (periquitos, coelhos, porquinhos da índia e um casal de cachorrinhos que estavam para doar), plantas, casinhas de cachorro, ração, muitas gaiolas, etc.

A casa de Camile é de alvenaria, a parte de trás está em reforma e estava com tudo fora do lugar, porque a mãe estava fazendo faxina. Entramos em um ambiente conjugado: sala/cozinha.

#### **A conversa com a família e suas expectativas**

Não há como negar o desejo dos pais em ver seus filhos alfabetizados, lendo, escrevendo com um futuro promissor, diferente do deles (LAIHRE, 2004). As famílias valorizam muito a leitura e a escrita. A mãe da Camila diz:

Tem que estudar, porque hoje em dia “tá” difícil de arrumar emprego. Eu tiro por mim, não sei ler e nem escrever.

Todos são preocupados com o futuro, sobretudo com as questões que envolvem o mundo do trabalho. A mãe de Gabriela diz:

A pessoa sem estudo não é nada. Pra pegar um ônibus é um trabalho. Sem estudo vai trabalhar de quê?

E os depoimentos são muitos:

Pra poder pegar um bom emprego – mãe do Samuel.  
Saber ler, escrever, as duas fundamentais é o português e a matemática. Você sabe ler, se expressar, sabe comunicar. Conhecimento, melhor herança que o pai pode deixar ao filho – pai da Maria Paula.

Porque a gente sem estudo não é nada, não consegue um serviço. Quero que ela seja inteligente, que ela saiba ler pra ler as cartas pra mãe – mãe da Elisabete.

Se não, não vai ser nada na vida. No nosso tempo a gente começava a trabalhar cedo porque resolveu casar cedo e ter responsabilidade cedo. Não é isso que a gente quer pra elas – mãe da Isabeli.

Porque ela quer ser independente, ela quer pegar e às vezes a gente tá na correria e não vai ter aquele tempo pra parar, então ela quer ela mesma ler – mãe da Bia.

Pra ter um trabalho digno. É herança melhor que os pais deixam para um filho – mãe do Lucas.

Acho importante pra ela. Pra ter uma profissão – mãe da Camile.

Pro futuro dela – mãe da Ana.

Pro futuro deles, tem que aprender pra ser alguém na vida – mãe do Guilherme e Pablo.

Valéria Silva Ferreira

Já as crianças falam que é importante ler e escrever para aprender, estudar e ficar mais inteligente, esperto. Uma das crianças diz que é para ser alguma coisa quando crescer, e duas disseram apenas “porque sim” e pronto.

### **Expectativas sobre o primeiro ano e suas atividades**

No início das entrevistas foi perguntado aos pais se eles haviam recebido algum tipo de informação sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos – sete famílias ainda não tinham filho no Ensino Fundamental e não tiveram nenhum tipo de informação na Educação Infantil e outras quatro famílias participaram de reunião na escola, mas não entenderam muita coisa. A mãe de Ana resume:

O primeiro ano eu ainda “tô” meio perdida, porque eles falaram que ia ter “dois primeiro ano”. O primeiro básico e o regular, “né”? Então eu “tô” bem perdida, porque eu não tive isso, “né”? Eu não sei o que vai ser... primeiro básico, primeiro regular. Eu não sei o que é e não tive nenhuma orientação da escola.

Bem pouco... Meu trabalho é muito corrido, a gente quase não tem tempo. Alguma coisa a gente escuta. A gente “tá” percebendo que tem mudança – pai de Maria Paula.

As professoras confirmaram os depoimentos dos pais:

Eu acredito que eles não tenham tanto conhecimento assim, que é algo que precisa ser mais trabalhado com essas famílias. Tanto isso quanto a questão dos conceitos, a avaliação não é nota é conceito – P1.

Não tem noção, eu te falo de cadeira, porque eu não trabalho só aqui, eu trabalho em outra escola e eu vejo lá também que eles não têm essa noção – P5.

Das seis professoras, cinco não participaram das atividades de ampliação do Ensino Fundamental. Dessas seis professoras apenas uma é efetiva. Ao serem questionadas sobre o que inicialmente acharam da proposta de ampliação, cinco declararam que foi ruim.

Fiquei meio assustada. Até aquela questão de ser criança, aquela responsabilidade, tudo antecede. – P3.

Eu não achei que era coisa muito favorável. De repente se tivesse sido diferente, podia ter tornado a pré-escola obrigatória. – P5.

A princípio eu achei que as crianças estariam imaturas pra ter essa responsabilidade do primeiro ano. – P2.

As professoras concordam que brincar aos seis anos é importante, mas ficam em conflito com a questão dos conteúdos e da brincadeira. Focam seu planejamento nas habilidades e nas competências (forma estabelecida pela

**Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**

secretaria municipal de educação), o que faz as brincadeiras aparecerem como uma alternativa.

Já as crianças foram questionadas sobre o tipo de atividades que realizavam no último ano da Educação Infantil (pré-escolar) e todas responderam que brincavam, faziam atividades de escrever e desenhar. “Já os pais responderam que “é um começo”, “um aprendizado para o primeiro ano”, “um empurrãozinho para o primeiro ano”. Para a família, parece ser óbvio que o pré prepara a criança para o primeiro ano. Isso fica claro nas palavras da mãe de Isabeli:

Preparação, tanto psicologicamente, quanto moralmente, pra ir pra uma primeira série bem preparados.

A expectativa é que as crianças estejam preparadas para aprender a ler e a escrever já no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para as crianças, a expectativa sobre o que vão fazer no primeiro ano é clara. Elas dizem que vão estudar, ter mais atividades e vão escrever e ler, apenas uma criança respondeu que vai brincar e uma que não sabe. As crianças ainda declararam que no primeiro ano não vai ter parque, só vai ter aula e estudar. Camila declarou:

Não (balançando a cabeça). Não vai ter parque, porque nós já vamos ser grandes.

Maria também falou com tristeza:

Não ir pro parquinho, só ficar no quadro, estudar com o professor ou professora.

Elisabete concluiu:

Pros pequenos brincadeiras, pros grandes não! Pros grandes é estudar.

Isabeli é mais otimista:

Vai pro parque também todo dia.

A maioria das crianças espera ir para o primeiro ano com os amigos. Para os pais, as crianças terão que ter mais responsabilidade, pois no primeiro ano a “coisa é mais séria”, elas vão ter que ler e escrever. A mãe de Gabriela diz:

Mais atividade, mais tarefinha, é mais tudo, mais responsabilidade. 1º ano é mais pra estudar mesmo. Vai aprender bem mais porque vai largar da brincadeira, prestar mais atenção nas coisas. Começa a estudar, aprende tudo, abrir a mente da gente.

**Valéria Silva Ferreira**

A mãe de Maria Paula fala de sua expectativa em relação à alfabetização:

Juntar as letrinhas, aprender o som das letras, das palavrinhas, continhas. Acredito que seja isso.

Já o pai declara não saber:

A gente também 'tá' por fora dos esquemas dos estudos, não tem nem como definir.

A mãe de Elisabete tem uma expectativa grande com a escola:

Quero muito que ela aprenda a ler". Não tive oportunidade e esse é meu sonho. Trazer deveres grandes, não aquele pequeno do pré.

A mãe de Camile é enfática:

Vai aprender rápido a ler. Eu espero que ela saia já lendo e escrevendo bem. É isso que eu espero.

A mãe da Ana declara-se perdida:

Vai ser menos brincadeira, mais aprendizagem. O primeiro ano eu ainda "tô" meio perdida, porque eles falaram que ia ter dois primeiro ano. Eu não sei o que vai ser primeiro básico, primeiro regular.

A mãe dos gêmeos Guilherme e Pablo demonstra-se preocupada com o primeiro ano:

Vai ser um reforço, agora vão aprender a escrever certo o nome, a língua portuguesa corretamente, a matemática, isso aí "tá" deixando eu já de cabelo em pé (risos). Já "tô" mais preocupada nessa parte. É uma novidade pra eles, pra mim mais ainda, porque eu vou aprender junto com eles.

Quanto às tarefas de casa, alguns deixam a cargo dos filhos mais velhos, outros pais só se forem solicitados e outros só incentivam. Parece não haver o hábito de estudo e muitos deles fazem a tarefa só à noite. A maioria dos pais tem como expectativa que a rotina da família não irá mudar com a ida do filho para o primeiro ano, apesar de declararem que tudo ficará mais sério para a rotina dos filhos.



**Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**

No ponto de vista das professoras, o primeiro ano é o início da alfabetização, as crianças passarão a fazer parte do mundo letrado, portanto a base de tudo. A professora 2 afirma:

Pra mim é a base, é aquela questão do conhecimento, da descoberta que a criança vem cheia de dúvidas, o que é, muda a questão de sala, questão de comportamento, são outras regras, que a Educação Infantil.

A professora 6 tem dúvidas sobre este primeiro ano:

Eu ainda tenho dúvida, como se eu tenho que alfabetizar ou não tenho que alfabetizar. Pra mim o primeiro ano é aquela antiga pré-escola da creche, que a gente ensina, que a gente alfabetiza, mas não sair lendo texto.

A professora fala sobre a sua responsabilidade:

O pré eu vejo mais assim a questão do brincar. O 1º ano requer um pouquinho mais da leitura, um pouquinho mais da escrita. A responsabilidade que eu vejo é um pouquinho maior do que o pré na Educação Infantil.

A professora 3 afirma:

O pré não tem conteúdo em si e o 1º ano tem que seguir todo o conteúdo.

A professora 5 reclama:

No 1º ano a gente é totalmente cobrado. E no pré a gente é totalmente desacreditado. Aqui a gente não tem tempo pra isso (Ela está se referindo ao primeiro ano). A gente tem que dar conta do conteúdo, das atividades, das matérias.

Ela continua dizendo que há uma cobrança maior para professora do primeiro ano:

Mas o grau de dificuldades a gente procura aumentar, *mas muito por causa da cobrança.*

A professora 5 fala ainda que algumas atividades comuns na Educação Infantil desaparecem no primeiro ano:

Trabalhar música na sala de aula, nossa! Tu não escutas ninguém trabalhando música nos primeiros anos. Não "tô" dizendo que seja proibido, pelo contrário, mas na vivência a gente acaba não fazendo, que a gente tá'

**Valéria Silva Ferreira**

tão preocupado com o letramento da criança que a gente vai deixando essas outras que são nossas, tão importantes!

A professora 6 completa:

O pré ele tem que sair reconhecendo: o alfabeto, as vogais, escrevendo palavras simples e não tem necessidade já de formar frases. Aqui não. Aqui já tem frase, texto.

Já a professora 3 diz que trabalha muito com jogos, embora afirme que:

Eu estou dando uma corrida no conteúdo porque é necessário atingir o objetivo, 'né'? Porque eu tenho que 'tá' repassando para os superiores que eu atingi os objetivos como professora, mas eu procuro dentro do conteúdo deles trabalhar com os jogos.

Todas as professoras esperam que a brincadeira aconteça no parque, na aula de Educação Física e algumas atividades alternativas em sala com jogos e histórias que sirvam de base para o conteúdo trabalhado.

### **Considerações finais**

Este artigo se propôs a apresentar as expectativas que os atores envolvidos (pais ou responsáveis, crianças e professores) possuem em relação à antecipação da idade de ingresso no Ensino Fundamental. Vale destacar que tanto os pais como as professoras do primeiro ano foram extremamente receptivos à pesquisa.

Há uma alta expectativa dos pais em relação à escola. As famílias esperam que a escola promova um futuro melhor e mais digno para seus filhos, contrariando o "mito da omissão parental" (LAIHRE, 2004, p. 334). Eles tentam ao máximo auxiliar as tarefas escolares dos filhos, embora tenham demonstrado dificuldades com suas tarefas acadêmicas – inclusive duas mães declararam-se analfabetas.

Os pais entrevistados disseram ter recebido pouca informação a respeito da ampliação dos nove anos do Ensino Fundamental e nenhuma orientação a respeito do primeiro ano e do processo de alfabetização. Cinco professoras das seis entrevistadas dizem não ter recebido nenhuma informação também e não receberam com muito otimismo a ampliação do Ensino Fundamental para as crianças de seis anos.

As professoras concordam que brincar aos seis anos é importante, mas ficam em conflito com a questão dos conteúdos e da brincadeira. Focam

### Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos

seu planejamento nas habilidades e nas competências (forma estabelecida pela secretaria municipal de educação), o que faz as brincadeiras aparecerem como uma alternativa.

Já as crianças foram questionadas sobre o tipo de atividades que realizavam no último ano da Educação Infantil (pré-escolar) e todas responderam que brincavam, faziam atividades de escrever e desenhar. Para a família, parece ser óbvio que o pré prepara a criança para o primeiro ano.

A expectativa das crianças sobre o que vão fazer no primeiro ano é clara. As crianças dizem que vão estudar ter mais atividades e vão escrever e ler, apenas uma criança respondeu que vai brincar e uma que não sabe. A maioria das crianças espera que os amigos vão todos juntos para o primeiro ano. Essa expectativa muitas vezes não é levada em consideração pela escola.

As crianças ainda declararam que no primeiro ano não haverá parque, só haverá aula e terão apenas de estudar e que a professora vai ser “brava”. Essa imagem de professora foi, provavelmente, construída pelos pais ao tentarem diferenciar as atividades da Educação Infantil das atividades do Ensino Fundamental e, sobretudo, objetivou aumentar o tom da responsabilidade das crianças. Para os pais, as crianças terão que ter mais responsabilidade, pois no primeiro ano a “coisa é mais séria”, elas vão ter que ler e escrever.

Os dados coletados nas entrevistas com os pais nos permitem dizer que a maior expectativa dos pais em relação ao primeiro ano é com a aprendizagem da leitura e da escrita. Já as professoras parecem ter mais dúvidas em relação à função da primeira série e ao processo de alfabetização e dizem ser mais “cobradas”.

Quanto às tarefas de casa, alguns deixam a cargo dos filhos mais velhos, outros pais afirmam que auxiliam quando são solicitados e outros apenas incentivam, talvez por falta de tempo. As famílias praticamente não desenvolvem estratégias mobilizadoras de leitura e escrita. Essa questão merece mais investigação.

Parece não haver o hábito de estudo e muitas crianças fazem a tarefa só à noite. A maioria dos pais tem como expectativa que a rotina da família não irá mudar com a ida do filho para o primeiro ano, apesar de declararem que tudo ficará mais sério para a rotina dos filhos. Os pais, em geral, acompanham pouco as descobertas escolares dos filhos, talvez por falta de um canal escolar mais eficiente.

A partir dos resultados obtidos, podemos considerar que a escola conhece pouco os contextos familiares em que seus alunos estão inseridos, sobretudo o ambiente letrado familiar. A comunicação com as famílias é muito restrita, e os pais acabam assumindo uma postura passiva no processo de

Valéria Silva Ferreira

escolarização de seus filhos. Dessa forma, podemos pensar que o projeto de ampliação do Ensino Fundamental para as crianças de seis anos foi implantado sem conhecer a realidade e as expectativas dessas famílias, sobretudo, sobre a cultura familiar com a linguagem escrita. Em relação às professoras do primeiro ano foi repassada pouca informação, o que gera uma insegurança no projeto pedagógico.

Esse artigo pretendeu analisar qualitativamente e interpretar de maneira extensiva os contextos de aplicação da política do Ensino Fundamental de nove anos, de forma a obter dados mais significativos dessa política.

### Referências

ABUCHAIM, B. O. **Família e escola de educação infantil**: companheiras de jornada. 2006. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ALVES, M. L. A escola de nove anos: integrando as potencialidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. In: SILVA, A. M. M. *et al.* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – **XII ENDIPE**, 2006: Recife, PE.

ANDRADE, R. C. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARAÚJO, D. S. **Infância, família e creche**: um estudo dos significados e sentidos atribuídos por pais e educadores de uma instituição filantrópica. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BECHER, R. M. **Parental involvement**: A review of research and principles of successful practice. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC Document Reproduction Service No.1984.

BHERING, E.; SARKIS, A. **A inserção de crianças na creche**: um estudo sobre a perspectiva dos pais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3293—Res.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2009.

BORBA, M. A.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: + 1 ano é fundamental para a qualidade social da educação. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasília, 2004.

**Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

CALLEGARI, C. O Ensino Fundamental de Nove Anos. In: SILVA, A. M. M. A. Recife: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – **XII ENDIPE**, 2006.

CAVALCANTE, R. S. C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia escolar e Educacional**. [online]. 1998, vol. 2, n. 2. Disponível em <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85571998000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2011.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e a áreas do conhecimento. In: SILVA, A. M. M. A. Recife: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – **XII ENDIPE**, 2006.

DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma antiga**. São Paulo: Ática. 1995.

DURAN, M. C. G. O Ensino Fundamental de nove anos: Argumentos sobre alguns dos seus sentidos. In: SILVA, A. M. M. et al. Recife: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – **XII ENDIPE**, 2006.

FERNANDES, F. C. **Política da ampliação do ensino fundamental para nove anos**: pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas\\_ensfundnoveanos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnoveanos.pdf)>. Acesso: em 15 maio 2011.

FERREIRA, V. S (Org.). **Infância e Linguagem escrita**. Itajaí: UNIVALI Editora. 2007.

FERREIRA, V. S.; SILVA, C. D. L. **A construção do currículo do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos**. Relatório de pesquisa PIBIC/UNIVALI. 2007.

GOMES, R. C. O. **Conversando com mães e professoras sobre as orquídeas e os girassóis da exclusão**: Teorias subjetivas sobre práticas de educação e desenvolvimento infantil, em instituições Comunitárias. 2004. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais. Brasília, 2006.

GUIMARÃES, C. A.; COSTA, L. H. F. M. **Promoção da qualidade na educação infantil na região do triângulo mineiro**: estruturação e fortalecimento da parceria família-creche. Disponível em: <[http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/Edicao%202006\\_1/clauidiane.pdf](http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/Edicao%202006_1/clauidiane.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2009.

Valéria Silva Ferreira

LAIHRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: 2004.

MARTINEZ, S. L. F. **Educação infantil**: reflexões sobre a participação dos pais. 2005. 79 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.

MARTINS, R. K. **Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas vividas por seus filhos**: um Estudo da Localidade Rural de São José, Município de Braço do Norte. 2006. 143 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91, p. 485-507. Campinas: CEDES, maio/ago. 2005.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, jul./dez. 2005.

OLSON, D. A escrita como atividade metalinguística. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

SANTOS, L. S. **Pais na creche**: construindo relações no diálogo cotidiano. 2007. 246 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHEERENS, J. **Improving school effectiveness**. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2000.

SCHEERENS, J.; BOSKER, R. **The foundations of educational effectiveness**. Oxford: Pergamon, 1997.

#### Nota

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12246&Itemid=289](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12246&Itemid=289)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

#### Correspondência

Valéria Silva Ferreira – Av. Abílio do Canto, 360 apto. 601, CEP:88.307.390 – Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

E-mail: v.ferreira@univali.br

Recebido em 27 de julho de 2012

Aprovado em 20 de novembro de 2012