



Transição ecológica: crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis.

Maureanna Cardoso Alvão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Área de Concentração: Ecoetologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lília Iêda Chaves Cavalcante

Projeto Financiado pela CNPq

Data da Defesa: 26 / 08 /2013

Belém-PA

2013



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
LABORATÓRIO DE ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

**Transição ecológica: crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente,
atividades, relações e papéis.**

Maureanna Cardoso Alvão

Novembro/2013

Belém-Pará



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
LABORATÓRIO DE ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

**Transição ecológica: crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente,
atividades, relações e papéis.**

Maureanna Cardoso Alvão

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Lília Iêda Chaves Cavalcante.

Novembro/2013

Belém-Pará



Dissertação de Mestrado

“Transição Ecológica: Crianças no Início da Vida Escolar e as Mudanças de Ambiente, Atividades, Relações e Papeis”.

Aluna: MAUREANNA CARDOSO ALVÃO

Data da Defesa: 26 de Agosto de 2013.

Resultado: Aprovada.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Lília Yêda Chaves Cavalcante (UFPA), Orientadora.

Prof^ª. Dr^ª. Normanda Araujo de Moraes (UNIFOR), Membro.

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Isabel da Conceição Silva (UFPA), Membro.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Alvão, Maureanna Cardoso, 1987-

Transição ecológica: crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis / Maureanna Cardoso Alvão. - 2013.

Orientadora: Lília Iêda Chaves Cavalcante.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2013.

1. Psicologia infantil. 2. Psicologia Educacional. 3. Educação pré-escolar. I. Título.

CDD 23. ed. 155.41

Em primeiro lugar somente,
À TI OH DEUS, SENHOR JESUS CRISTO, autor da vida.

“Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo o propósito debaixo do céu (...)”

(Eclesiastes 3:1)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à JESUS CRISTO, por estar comigo e com a minha família em todos os momentos. Por ter aberto essa porta e me abençoado com o Mestrado, por todas as aprovações e realizações em todo esse processo, por me ajudar, por tocar e direcionar pessoas para estar comigo nessa caminhada, pela superação das dificuldades, por me fortalecer e me fazer vitoriosa, mais uma vez. Estou muitíssimo Alegre, Obrigada, eu TE ADORO.

À minha família: Maura, Rogers e Palmiro. Por todo incentivo, conselhos, ajuda, e contribuições nesse processo. Agradeço Muitíssimo!

Aos familiares que contribuíram de alguma forma.

Ao Cássio, Dyellma, Nelma e Jéssica, e Janaina.

Ao Rodrigo Salgado.

Ao Moisés, Valber, Helio, Alam Fabiam.

À Sônia.

À Niamey, e ao Manoel de Christo.

À Lúcia Isabel.

À Lília Cavalcante, minha orientadora, professora que me recebeu de braços abertos no programa, conversou comigo, me informou, me incentivou, acreditou no meu potencial.

Pelo ensino, pelas orientações e ajuda na elaboração dessa pesquisa, no Mestrado. Pela profissional, e pela pessoa especial que és. Obrigada Lília!

À Celina.

À diretora que autorizou a pesquisa na escola.

Às crianças, aos pais e/ou responsável familiar delas, e às professoras delas, que participaram da pesquisa.

À todos os assistentes de pesquisa, e às voluntárias: Fabiana, Tarcila, e Thaynara.

À Tatiene, Thaciana, ao Edson Júnior, e Bianca.

À todas as pessoas que incentivaram, ajudaram, participaram, contribuíram de alguma forma nesse processo.

Maureanna Alvão.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO

Capítulo 1. INTRODUÇÃO

1.1.Os microssistemas família e escola e sua importância no desenvolvimento

1.2.A inserção da criança na escola: um novo microssistema e sua atualidade

1.3.A formação do mesossistema baseado na relação família-escola

1.4.O conceito de transição ecológica

1.5.A inserção escolar e adaptação à escola como transição ecológica

OBJETIVOS

Capítulo 2. MÉTODO

Capítulo 3. AS TRANSIÇÕES COTIDIANAS ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA:
ATIVIDADES E RELAÇÕES NESSES CONTEXTOS ECOLÓGICOS

Capítulo 4. ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA À ESCOLA COMO TRANSIÇÃO
ECOLÓGICA QUE MARCA O INÍCIO DA VIDA ESCOLAR

Capítulo 5. TRANSIÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ESTUDO DE CASOS
MÚLTIPLOS COM CRIANÇAS NO INÍCIO DA VIDA ESCOLAR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A

APÊNDICE B

APÊNDICE C

APÊNDICE D

APÊNDICE E

APÊNDICE F

APÊNDICE G

APÊNDICE H

ALVÃO, M. C. (2013). *Transição ecológica: crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, 151 páginas.

RESUMO

Ao longo da vida o indivíduo passa por mudanças na sua forma de pensar, fazer e sentir, em geral decorrentes das transições vividas na infância e as alterações que são subjacentes à troca de papéis e mudança de ambiente ecológico. Nesse sentido, entende-se que o conceito de transição ecológica por ter sido formulado no escopo de uma teoria do desenvolvimento humano se aplica a estudos que como este pretende investigar a percepção que a criança tem de sua inserção e adaptação à escola como um contexto ecológico que se diferencia do ambiente familiar. Esta pesquisa objetivou estudar o processo de transição ecológica que envolve a ligação entre os microssistemas família e escola do ponto de vista da criança e seus cuidadores, a partir da investigação das mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis que marcam o início da vida escolar. Os objetivos específicos foram verificar como a criança vivencia e percebe os processos de transição ecológica caracterizados por sua inserção e participação no cotidiano em dois microssistemas distintos, mas interligados - a família e a escola; identificar fatores que facilitam e dificultam o processo de adaptação à escola e que marcam a vivência dessa forma de transição ecológica do ponto de vista das crianças e seus familiares e professores; descrever processos de transição ecológica vivenciados por crianças no primeiro ano de sua vida escolar, identificando possíveis semelhanças e diferenças na sua percepção em razão da idade. Participaram da pesquisa 53 pessoas, sendo quarenta e seis crianças matriculadas na Escola Casa da Criança Santa Inês (ECCSI), quatro pais e/ou responsável e três professores. Além do ambiente familiar (aqui considerado como o local de moradia) e escolar (dependências internas da escola, sobretudo os dormitórios infantis, a sala dos professores, e as salas de aula), as crianças (especialmente as que participaram do estudo de casos múltiplos) foram observadas no seu trajeto de ida à escola e na sua volta para casa. Os pais foram entrevistados na sala dos professores, assim como no dormitório infantil masculino. Já os professores foram entrevistados nas salas de aula do Jardim I, e na sala dos professores. Dentre os principais resultados, verificou-se que, cotidianamente, durante os percursos de ida à escola e volta para a casa as crianças demonstraram tanto sentimentos de bem-estar/alegria (envolvimento da mãe e outros familiares nas rotinas diárias, relacionamentos iniciados no ambiente escolar) como mal-estar/tristeza (queixas de dor e outros sintomas de doenças, violência). No que se refere aos fatores que facilitam e que dificultam o processo de adaptação à escola que foram organizados em torno dos quatro núcleos do modelo bioecológico, observou-se serem as categorias mais frequentes: pessoa (vivência de emoções confortáveis e positivas; manifestações corporais e alterações fisiológicas), e processo (atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem). Ao se comparar os três casos selecionados, percebeu-se que cada uma das crianças viveu de forma particular o processo de adaptação no início da vida escolar, sendo importante observação o quanto resistiram às mudanças decorrentes da sua permanência em um novo ambiente e suas atividades, relações e papéis. Este estudo pode ser útil para ampliar o conhecimento sobre esta e outras transições ecológicas vividas na infância, com destaque para o processo de adaptação da criança no início da vida escolar.

Palavras-chave: transição ecológica; adaptação à escola; criança; pré-escola.

ALVÃO, M. C. (2013). *Ecological transition: children in early school life and the changes of environment, activities, roles and relationships*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, 151 pages.

ABSTRACT

Throughout life the individual undergoes changes in its way of thinking, doing and feeling, usually resulting from transitions experienced in childhood and the changes that underlie the exchange of roles and changing ecological environment. In this sense, it is understood that the concept of ecological transition having been made in the scope of a theory of human development applies to studies like this intends to investigate the perception that children have their insertion and adaptation to school as an ecological context which differs from the family environment. This research aimed to study the process of ecological transition that involves the connection between family and school microsystems from the point of view of children and their caregivers, by investigating the changes of environment, activities, roles and relationships that mark the beginning of school life. The specific aims were to investigate how children experience and perceive the processes of ecological transition characterized by their inclusion and participation in daily life in two different microsystems, but related - family and school, to identify factors that facilitate and hinder the process of adjusting to school and that mark the experience of this form of ecological transition from the point of view of children and their families and teachers; describe ecological transition processes experienced by children in the first year of their school life, identifying possible similarities and differences in their perception on grounds of age. 53 people participated in the survey, with forty-six children enrolled in the Children's House School St Agnes (ECCSI), four parents and/or guardian and three teachers. Besides the family environment (here considered as the place of residence) and school (internal dependencies school, especially the kids bedrooms , the staff room and classrooms), children (especially in the study of multiple cases) were observed in their path way to school and on their return home. Parents were interviewed in the staff room, as well as the male child dorm. Have teachers were interviewed in classrooms Garden I, and the staff room. Among the main results, it was found that, every day, during the journeys of going to school and back to the house the children demonstrated both feelings of bem-estar/alegria (involving the mother and other family members in daily routines , relationships started in the environment school) as mal-estar/tristeza (complaints of pain and other symptoms of illness, violence). With regard to the factors that facilitate and hinder the process of adjusting to school that were organized around the four cores of the bioecological model was observed to be the most frequent categories: person (living comfortable and positive emotions, and bodily manifestations physiological) changes, and process (positive attitude toward school and learning). Comparing the three selected cases, it was noticed that each of the children lived in a particular way the adaptation process at the beginning of school life, it is important to note how much resisted changes resulting from their stay in a new environment and their activities, relationships and roles. This study may be useful to expand knowledge about this and other ecological transitions experienced in childhood, especially the adaptation of the child at the beginning of school life.

Key Words: ecological transition, adaptation to school, toddler, pre-school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organograma da estrutura organizacional da escola

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Frequência e percentual de crianças por características sociodemográficas, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 2. Pessoas/companhia da criança por atividades relatadas no período Família Antes da Escola (FAE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 3. Categorias que descrevem os sentimentos relatados pelas crianças relacionados ao período denominado Família Antes da Escola (FAE), segundo dados coletados na ECCSI Belém, 2012 (n=46).

Tabela 4. Distribuição das crianças por tipo de companhia e meio de transporte utilizado no Trajeto da Família-Escola (TFE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 5. Frequência das categorias que descrevem o que as crianças relataram ter visto no Trajeto da Família-Escola (TFE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 6. Frequência das categorias que descrevem os sentimentos relatados pelas crianças relacionados ao período Trajeto da Família-Escola (TFE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 7. Frequência das categorias que descrevem quem ou o quê as crianças esperaram encontrar ao chegarem à escola, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 8. Pessoas/companhia da criança por atividades relatadas no período na escola, para voltar pra casa, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 9. Categorias que descrevem os sentimentos relatados pelas crianças relacionados ao período de preparação na escola para retorno à família, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 10. Frequência das categorias referentes à companhia das crianças e ao meio de transporte utilizado no Trajeto Escola-Família (TEF), segundo dados coletados na escola

ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 11. Frequência das categorias referentes ao que as crianças relataram terem visto no Trajeto Escola-Família (TEF), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 12. Frequência das categorias que descrevem quem ou o quê as crianças esperam encontrar no retorno à Família, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 13. Categorias que descrevem os sentimentos relatados pelas crianças referentes ao período em que estão retornando à Família depois da Escola (FDE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 14. Frequência das categorias que descrevem as atividades que as crianças mencionaram realizar no período Família Depois da Escola (FDE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 15. Frequência das categorias que descrevem os sentimentos relatados pelas crianças referentes ao período Família Depois da Escola (FDE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 16. Fatores que facilitam a adaptação à escola de acordo com os familiares, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=04).

Tabela 17. Fatores que facilitam a adaptação à escola de acordo com os professores, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=03).

Tabela 18. Fatores que facilitam a adaptação à escola de acordo com as crianças, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Tabela 19. Fatores que dificultam a adaptação à escola de acordo com os familiares, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=04).

Tabela 20. Fatores que dificultam a adaptação à escola de acordo com os professores, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=03).

Tabela 21. O que dificulta na visão das crianças, segundo dados coletados na escola ECCSI.

Belém, 2012 (n=46).

Tabela 22. Características dos três casos estudados: dados sobre a criança, a família e a escola.

Tabela 23. Comparação entre os três casos estudados: aspectos comuns e particulares

APRESENTAÇÃO

As mudanças e os processos adaptativos vividos pela criança no início da vida escolar têm motivado estudos que contemplam a realidade brasileira, porém menos presentes são as pesquisas que os compreendem como parte de uma das mais importantes experiências de transição ecológica na infância. Desse modo, entende-se ser atual o desafio de promover estudos que têm, como este, o propósito de compreender a entrada da criança na escola e as mudanças havidas no início da vida escolar a partir da percepção de novas atividades, relações e papéis que se constituem em um importante marco na sua trajetória desenvolvimental, característicos de uma fase que envolve várias e significativas transições.

Neste estudo, parte-se do pressuposto que o caráter mesossistêmico das inter-relações entre os dois ambientes (família e escola) e o papel ativo da criança nesse processo, tal como descrito por Bronfenbrenner (2011), devem ser investigados também sob o ponto de vista infantil, uma vez que são aspectos que constituem a bioecologia do desenvolvimento humano nessa fase da vida. A partir da identificação desses aspectos será possível conhecer como a criança vivencia essa transição ecológica no seu dia-a-dia a partir de um processo que não inclui apenas o deslocamento da criança do ambiente familiar para o escolar, e vice-versa, mas a conformação dos padrões de papéis, atividades e relações que constituem a família e a escola como dois microssistemas em interação, que integram um inédito mesossistema para a criança, na ecologia do desenvolvimento.

A realização deste estudo supôs de antemão a sua relevância teórico-científica, na medida em que pretendeu buscar dados e trazer reflexões para ampliar o conhecimento sobre as transições ecológicas na infância, estimulando e realizando pesquisas atuais sobre o tema; social, posto que levou crianças, pais e professores a discorrerem sobre aspectos presentes na transitoriedade que marca esse processo desenvolvimental, de modo peculiar os limites e as

possibilidades do mesmo quando vivido em contextos de pobreza e outras formas de vulnerabilidade; acadêmica, por se estimar que o conjunto das discussões aqui apresentadas pudesse contribuir na formação de educadores, professores, pedagogos, psicólogos e profissionais com atuação na psicologia do desenvolvimento, na educação infantil e áreas afins, visando à abordagem de problemas teóricos e práticos que marcam a vivência dessa forma específica de transição na infância.

Para tanto, este estudo teve como objetivo geral investigar como a criança vivencia o processo de transição ecológica envolvendo os microsistemas família e escola, considerando de modo particular a sua percepção acerca das mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis que marcam o início da vida escolar.

O trabalho está constituído por cinco capítulos. No primeiro capítulo foram abordados aspectos teóricos presentes na literatura acerca dos microsistemas família e escola e sua importância no desenvolvimento, bem como a inserção da criança na escola e a formação de um novo microsistema, a configuração do mesossistema família-escola, e, por fim, a base para se compreender a inserção escolar e adaptação à escola na perspectiva do conceito de transição ecológica. No segundo capítulo, foi descrito o método, onde será apresentada uma caracterização geral da instituição onde foi realizada a pesquisa, a descrição dos participantes (crianças, pais e professores), ambiente da pesquisa, instrumentos, materiais e técnicas, e os procedimentos de coleta e análise. Em seguida serão apresentados os resultados nos três últimos capítulos seguintes, no terceiro capítulo, foi discutido como a criança vivencia e percebe os processos de transição ecológica que envolvem a sua inserção e participação cotidiana nos microsistemas família e escola. No quarto capítulo, foram apresentados fatores que facilitam e dificultam o processo de adaptação à escola e que marcam a vivência dessa forma de transição ecológica, tomando como referência para tal análise o ponto de vista dos

participantes (crianças, pais e professores). E finalmente, no quinto capítulo, apresentou-se o processo de transição ecológica na forma como foi vivenciado por crianças no primeiro ano de sua vida escolar, procurando-se identificar diferenças e semelhanças na forma como percebem e vivenciam os movimentos de chegada e saída, mudança e adaptação, que, juntos, dão forma à experiência cotidiana da transição ecológica baseado no estudo de casos múltiplos.

Capítulo 1. INTRODUÇÃO

1.1. Os microsistemas família e escola e sua importância no desenvolvimento

O estudo do desenvolvimento humano envolve variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas e sua influência em todo ciclo da vida. Dessa forma, sua investigação estabelece interface da psicologia com diversas áreas do conhecimento, como a biologia, antropologia, sociologia, educação, medicina, entre outras (Mota, 2005).

A Bioecologia do Desenvolvimento Humano se apresenta à psicologia como um modelo teórico que integra conhecimentos dessas diferentes áreas ao definir a noção de desenvolvimento-no-contexto, associando-o aos padrões de atividade, relações e papéis vivenciados pela criança em seu ambiente imediato e também no remoto. Para Bronfenbrenner (2011), principal expoente dessa perspectiva teórica, o desenvolvimento é definido como a concepção desenvolvente da pessoa, ou seja, a sua percepção do meio ambiente ecológico ao longo do ciclo vital, considerando as mudanças progressivas e contínuas vivenciadas e a sua relação com ele. Igualmente, para ele, o desenvolvimento diz respeito à crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades.

Desse ponto de vista, Santana e Koller (2004) destacam que as aquisições desenvolvimentais consistem, por exemplo, em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto. Nela, considera-se que o contexto no qual as pessoas se desenvolvem é constituído por uma série de sistemas funcionais ou estruturas concêntricas, encaixadas umas nas outras, que não se limitam ao ambiente imediato no qual estão situadas. Nessa perspectiva, o contexto de desenvolvimento compreende dimensões integradas que foram denominadas de microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Em outro trabalho que se propôs rever a perspectiva teórica por ele difundida anteriormente, Bronfenbrenner (2011) passou a definir o desenvolvimento como uma

mudança duradoura na maneira na qual a pessoa percebe e lida com seu ambiente. Esta, entre outras formulações teóricas sobre o desenvolvimento humano na atualidade, tem se destacado por compreendê-lo como um fenômeno contextual, já que o indivíduo estaria sempre inserido em um contexto e jamais se desenvolveria fora dele. Ou seja, para esse autor, não seria possível considerar a existência de desenvolvimento fora do contexto, mas, ao contrário, sempre em sua perspectiva.

Segundo Bronfenbrenner (2011), o modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) é constituído por quatro componentes interligados: o Processo de desenvolvimento que envolve a fusão e a dinâmica de relação entre o indivíduo e o ambiente; a Pessoa com suas características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; o Contexto definido como níveis ou sistemas entrelaçados; e o Tempo, que envolve as dimensões múltiplas da temporalidade, constituindo o cronossistema, que se reporta às mudanças que vão se sucedendo ao longo do ciclo de vida.

Segundo, Bronfenbrenner (2011), o contexto ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas. No nível mais profundo está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento (microsistema), já o próximo refere-se às relações entre os microcontextos dos quais toma parte e suas interconexões (mesossistema). O terceiro nível tem como hipótese que o desenvolvimento da pessoa é profundamente influenciado por eventos que ocorrem em ambientes ecológicos nos quais ela não se faz presente (exossistema). E, finalmente, a aceitação de que existe um fenômeno notável, que perpassa todos os três níveis do ambiente ecológico, que diz respeito à influência de valores e crenças que dão forma a qualquer cultura ou subcultura na qual o desenvolvimento acontece (macrossistema).

Entre os níveis do ambiente ecológico que têm sido mais estudados por sua presumida

influência no desenvolvimento, a família é considerada um poderoso microsistema. Para Bronfenbrenner (1996), trata-se de um potente e universal ambiente primário gerador de desenvolvimento nas sociedades humanas, já que o contexto familiar pode propiciar às crianças contato com o mundo simbólico da linguagem e da aprendizagem, contribuindo para o seu amadurecimento cognitivo, motor, emocional e social.

Silva e Tokumaru (2008) publicaram um estudo em que mostraram que as figuras parentais compartilham mais os cuidados com os filhos do que outros membros da família na mesma condição, sendo esta uma prática observada com mais frequência entre alunos matriculados em escola pública do que de instituições particulares. Além disso, segundo Ecke (2010), é função da família – mas, em grande medida, dos pais – educar e preparar a criança para o estabelecimento de outras relações além do âmbito familiar à medida que ela for crescendo, auxiliando-a no desenvolvimento de autonomia, independência e responsabilidade.

Conforme outros estudiosos do tema (Dowbor, 2008), a família representa de fato o principal contexto de desenvolvimento humano, pois se constitui em um ambiente primário de longa permanência para a maioria das crianças. Por esta e outras razões há tempos a socialização primária tem sido definida como responsabilidade precípua da família que costuma ser decisiva para o indivíduo. É no seu decorrer que a criança costuma adquirir a linguagem e esquemas básicos de interpretação da realidade, aprende a obedecer aos adultos, respeitar os outros, e a se firmar como ser social, sendo isso primordial para a construção da sua identidade. O núcleo familiar exerce ainda influência determinante na forma como a criança constrói e significa suas primeiras concepções de mundo.

Além da família, a escola destaca-se como um contexto ecológico muito importante para o desenvolvimento humano no qual a criança irá conviver com pessoas e símbolos novos que tendem a contribuir para a sua formação. Com relação a isso, Dowbor (2008) afirma que

tanto a família como a escola são instituições sociais responsáveis pela formação e estruturação de indivíduos. Ou seja, são instituições veiculadoras de valores éticos, políticos, sociais e morais. Ambas criam espaços de vivência nos quais a criança se constrói como ser social, seja no que diz respeito à formação de valores, seja no aprendizado decorrente da sua inserção e compreensão do mundo.

Do ponto de vista bioecológico, a família e a escola representam dois contextos com fundamental presença no amadurecimento de vários aspectos que norteiam a vida da pessoa em desenvolvimento. A escola é considerada um ambiente ecológico que é aliado ao desenvolvimento que ocorre na família, um espaço em que irá conhecer um novo mundo, ter diferentes aprendizados que irão se somar aos conhecimentos adquiridos no seio familiar, contribuindo ativamente no seu processo de desenvolvimento. Com a inserção da criança em outro microssistema, a família passa a dividir com a escola a tarefa de acompanhar e oferecer apoio à criança em suas necessidades.

Entretanto, quando se dá a inserção da criança no mundo escolar, diga-se de passagem, uma experiência cada vez mais comum na contemporaneidade, observa-se não apenas mudanças na configuração do seu ambiente imediato, mas também, conseqüentemente, alterações na composição dos seus papéis sociais, atividades cotidianas e relações interpessoais, o que em termos conceituais pode ser reconhecido como uma transição ecológica, conforme define Bronfenbrenner (1996; 2011). Portanto, a compreensão sobre como efetivamente essa inserção no mundo escolar está acontecendo para crianças inseridas em diferentes contextos sociais acaba por se colocar como uma questão de grande valor para a pesquisa nos dias de hoje.

2. A inserção da criança na escola: um novo microssistema e sua atualidade

Até pouco tempo a creche e a pré-escola – aqui entendidas como instituições

destinadas à educação infantil – não eram estudadas como contextos de desenvolvimento para a criança pequena diferente do familiar. Tanto é que somente nas últimas décadas admite-se que tais instituições começaram a receber maior atenção por parte da sociedade e teóricos da psicologia do desenvolvimento e área afins.

Em parte porque foi a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, e a creche passou a vista como uma instituição destinada a crianças de até três anos de idade, já a pré-escola manteve-se voltada à faixa-etária de quatro e cinco anos de idade, sendo reconhecida como característica do público alvo das políticas de educação infantil.

Desse modo, a definição da creche e as pré-escolas como instituições voltadas ao atendimento de crianças nos primeiros seis anos da infância parece relativamente recente entre pesquisadores da área. Esta acepção partiu de formulações iniciais que definiram a creche como instituição que visa assistir e cuidar de crianças socioeconomicamente mais vulneráveis, mas tendo depois essa visão se tornando mais complexa. Nesse sentido, a creche é considerada uma instituição que tem a função de cuidar e educar as crianças (Oliveira, 1999). Estudos passaram a associar a creche à política de educação infantil, ampliando assim a percepção do papel dessas instituições educacionais no desenvolvimento de todas as crianças ao longo dos primeiros anos de vida, conforme explicou Aranha (2002, p.7):

Creche é uma instituição social, cujo objetivo é prestar atendimento às famílias (...). Normalmente essas famílias (...) procuram a creche para deixar os seus filhos enquanto trabalham (...).

A creche presta cuidados físicos e cria condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional de crianças. Ressalta-se que não é uma instituição substituta da família, mas um ambiente de socialização diferente do familiar: educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como Sujeitos (Oliveira, 2008).

Do mesmo modo, foi visto em relação à pré-escola, que é considerada um espaço que possui uma composição própria, com objetos específicos e uma estrutura social diversa da familiar (Nunes, 2012). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que a distingue da creche é a faixa etária de crianças, para quem são destinadas.

Neste estudo, a compreensão do processo de construção sociohistórica dessas instituições de educação infantil tornou-se importante no sentido de fixar o conceito de creche e pré-escola como contexto educacional e ambiente escolar. Ao investigar sobre o início da vida escolar de crianças, depara-se com os termos creche e pré-escola, já que, como destacado em parágrafos anteriores, fazem parte do processo de educação infantil. Ressalta-se que nem toda escola é creche e pré-escola, mas creche e pré-escola são consideradas uma escola no sentido mais amplo do termo, e por isso, neste trabalho serão compreendidos como escola e microsistema, que compõem com a família um mesossistema.

Sabe-se que a história dessas instituições responsabilizadas pelo cuidado e educação infantil esteve originalmente ligada às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, mas de modo mais intenso no século XX, sobretudo em relação à educação dos filhos pequenos. A visão dessas instituições como contextos presentes no cotidiano infantil derivados da expansão da industrialização e do setor de serviços, está, portanto, irremediavelmente ligada a mudanças históricas ocorridas na constituição dos espaços urbanos destinados à vida diária das famílias em um momento com novas exigências sociais e econômicas (Oliveira, 2008).

Em relação à frequência de crianças às creches e pré-escolas, atualmente, de acordo com os resultados do Censo Demográfico 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os cursos do ciclo básico tendem a ser realizados em local mais próximo da residência dos que os frequentam, além disso, a baixa idade de seus

frequentadores torna menos provável os deslocamentos mais longos. Por esses dados censitários, apenas 2% das crianças que frequentavam creches no país e 2,1% daquelas que cursavam o pré-escolar e classes de alfabetização o faziam em outro município.

Pelo exposto, vê-se que a creche – e também a pré-escola – cumpre um papel fundamental no processo educacional na infância e de socialização primária, o que não reduz o papel da família ou substitui as relações nela construídas nesse processo, mas sugere que com a inserção da criança nesse novo ambiente faz com que o seu contexto ecológico de desenvolvimento assuma novos contornos. Em outras palavras: a creche e a pré-escola podem ser reconhecidas não apenas como instituições escolares voltadas ao ensino, mas como microssistema primordial nos moldes em que define Bronfenbrenner (2011).

Na base dessa discussão conceitual a partir da bioecologia do desenvolvimento humano está o entendimento de que o microssistema se configura como um padrão de atividades, relações interpessoais e papéis sociais experienciado pela pessoa em desenvolvimento em dado ambiente, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998). Nele, as relações mantidas são do tipo face a face, possuindo como ambiente imediato uma gama de características físicas, sociais e simbólicas particulares que propicia a inserção da pessoa em atividades progressivamente mais complexas. Sobre essa questão, conforme ressalta Nunes (2012):

“... Isto quer dizer que ela vai ter que aprender a lidar com esse conjunto de novos elementos, assumindo novas condutas de acordo com as exigências desse novo contexto.” (p. 114).

Com o ingresso da criança no ambiente escolar, o seu ambiente ecológico se amplia e surge um novo microssistema, que passará a ter um padrão próprio de atividades, relações e papéis. A família e a escola são tidas como ambientes ecológicos com características físicas e materiais diferentes entre si, mas que com o início da vida escolar da criança tais aspectos irão se aproximar e se complementar. Entretanto, por se constituírem a família e a escola em

ambiente imediato da criança, sendo o primeiro um microsistema já existente e o outro em processo de formação, supõe-se que estes mantenham entre si interações capazes de contribuir no decorrer do tempo e de forma decisiva no seu desenvolvimento.

Na medida em que a escola vai se firmando como um novo microsistema para a criança, também está em construção a relação que esta mantém com a família, sendo possível reconhecê-las como dois ambientes ecológicos que influenciam o desenvolvimento da criança de modo diferente, mas desde o início articulado.

A relação entre esses microsistemas potencializa o efeito que cada um exerce separadamente, envolvendo, nesse processo, a participação ativa da criança e também de seus pais e professores. A família e a escola (aqui tomada como ambiente de creche, ou de pré-escola), são microsistemas conectados e complementares, que como ambientes ecológicos imediatos estabelecem relação de mútua influência e influenciam o curso do desenvolvimento do indivíduo, constituindo-se assim um influente mesossistema na ecologia do desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de vida.

3. A formação do mesossistema baseado na relação família-escola

Na perspectiva da Bioecologia do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011), a gestão da relação entre a escola e a família varia conforme as situações, os sistemas e as tradições envolvidos, dependendo particularmente da representação do papel que a instituição escolar cumpre no desenvolvimento infantil do ponto de vista dos pais e da criança. O poder que os pais podem exercer na creche ou pré-escola depende de suas expectativas, representações sociais e experiência pessoal de escolarização, que, por sua vez, estão associados ao seu nível social e da comunidade cultural a que pertencem.

Nessa perspectiva teórica, a interface entre esses dois microsistemas (no caso, família

e escola) contribui para construir o que denominam seus autores de relação mesossistêmica. Como explica Bronfenbrenner (1996), um mesossistema inclui necessariamente as inter-relações entre dois ou mais ambientes ecológicos dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (para a criança, as relações em casa, na escola e com os amigos da vizinhança; para o adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social).

Essa definição permanece inalterada em Bronfenbrenner (2011):

“O mesossistema compreende as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, os quais contêm a pessoa em desenvolvimento (p. ex., as relações entre casa e escola, escola e local de trabalho). Em outras palavras, o mesossistema é um sistema formado por vários microsistemas.” (p. 176).

O mesossistema refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microsistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa: as relações família-escola, por exemplo. Quando a criança sai de um microsistema conhecido, a família, para integrar um novo, a escola, ocorre um fenômeno de movimento no espaço ecológico, ou seja, observa-se uma transição ecológica (Cuello, Miranda & Yunes, 2004).

Bronfenbrenner (2011) afirma que o princípio de interconectividade é percebido não apenas dentro dos contextos, mas com igual força e consequência nas relações estabelecidas entre eles – o mesossistema. No presente estudo, para melhor compreender a relação mesossistêmica entre família e escola, optou-se por se investigar em particular os processos de transição ecológica vividos pela criança à proporção que deixa o convívio exclusivo na família e passa a se inserir em outro microsistema – a escola. Entende-se ainda que a noção de transição ecológica engloba a percepção muitas vezes contrastante desse ambiente institucional com a família, o inédito papel de aluno, a variedade das atividades e as novas relações que envolverão professores e colegas de classe.

4. O conceito de transição ecológica

Entre pesquisadores contemporâneos há consenso de que um dos objetos de estudo do psicólogo do desenvolvimento são as mudanças e continuidades que ocorrem ao longo da vida das pessoas e a transitoriedade de suas características biopsicológicas. Estudiosos desse fenômeno definem desenvolvimento como “o estudo científico de como as pessoas mudam ou como elas ficam iguais, desde a concepção até a morte” (Papalia & Olds, 2000, p.25). Tais mudanças se dariam diante de determinadas condições ecológicas e experiências pessoais, como por exemplo, sempre que ocorre com a pessoa em desenvolvimento no momento em que faz a passagem de um ambiente ao outro.

Nesse sentido, afirma-se a importância de se estudar o movimento de inserção na escola como um processo capaz de provocar alterações nas características da criança nos primeiros anos. E, ainda, a possibilidade de se estudar este movimento e suas implicações desenvolvimentais sob a ótica do conceito de transição ecológica, propondo-se que tais processos sejam analisados a partir da apreensão do conteúdo dessas mudanças e a percepção que as pessoas envolvidas têm sobre as características biopsicológicas das crianças que estão vivenciando esse processo.

Ao longo da vida, o indivíduo passa por mudanças na sua forma de pensar, fazer e sentir, em geral decorrentes das transições vividas na infância e as alterações que são subjacentes à troca de papéis e mudança de ambiente ecológico. Nesse sentido, entende-se que o conceito de transição ecológica, por ter sido formulado no escopo de uma teoria do desenvolvimento humano, se aplica aos estudos que como este pretendem investigar a percepção que a criança tem de sua inserção e adaptação à escola como um contexto ecológico que se diferencia do ambiente familiar.

Ao se buscar estabelecer uma discussão específica sobre o termo transição ecológica,

torna-se importante então compreender o conceito de transição e suas diferentes acepções e classificações em áreas do conhecimento. Para Ferreira (2001), o significado de transição pode ser assim compreendido: “1. Ato ou efeito de transitar. 2. Passagem dum lugar, assunto, tratamento, etc., para outro. 3. Processo ou período de mudança de um estado ou condição para outro estado ou outra condição.” (p. 681). Conforme o Dicionário Eletrônico Houaiss, da Língua Portuguesa 2.0a, o termo transição significa: “(...) 1 ato ou efeito de transitar. 2. passagem de um lugar, de um estado de coisas, de uma condição etc. a outra. (...) lat. transit(i)o, ónis 'ação de passar, passagem; fuga, deserção; transição' (...)”.

Por sua vez, Vogler, Crivello e Woodhead (2008) afirmam que o termo transição tem uma variedade de significados que não são fáceis de serem expressos fielmente por uma única definição. Tais autores apresentam uma definição que reconhece que as transições são acontecimentos e/ou processos fundamentais que ocorrem em períodos ou situações específicas durante toda a vida. Frequentemente, as transições estão associadas às mudanças que ocorrem na aparência, atividades, status, papéis e relações de uma pessoa, mas também são reconhecidas pelo uso do espaço físico e social e/ou alterações derivadas do contato com crenças, discursos e práticas, de acordo com a cultura. Em especial, tais mudanças são mais esperadas quando se encontram relacionadas à passagem de um ambiente a outro diferente ou à mudança da língua predominante, como se observa abaixo:

“Una definición genérica sería: las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente y, a veces, del idioma predominante.” (Vogler, Crivello e Woodhead, 2008, p. 2).

Segundo publicação da Oficina de Educación y Cultura - OEA (2009),

etimologicamente, a palavra transição significa mudança no ser ou estar, mudar de um estado para outro, de uma situação à outra. Usa-se o termo transição para explicar processos de mudança de uma etapa ou estado para outro, envolvendo, portanto, processos sociológicos e/ou psicológicos. Desse ponto de vista, verifica-se que especialmente a antropologia e a psicologia têm se dedicado a estudar as transições a partir da compreensão de etapas, ritos e mudanças vividas, por exemplo, pelas crianças, tanto em seu ambiente social e cultural como no seu desenvolvimento interno (OEA, 2009). A antropologia tem pesquisado os ritos em diferentes sociedades e grupos sociais para demarcar etapas ou mudanças de status. Por sua vez, a psicologia vem estudando as diferentes etapas do desenvolvimento do indivíduo, as capacidades específicas que são desenvolvidas em cada uma delas e como estas afetam o desenvolvimento posterior.

Outro aspecto que está presente na discussão conceitual sobre o que são as transições e como elas influenciam o desenvolvimento humano, remete à distinção entre as duas formas de transição apontadas pela literatura sobre o tema: normativa ou não normativa. As chamadas transições normativas são aquelas esperadas e vivenciadas pela maioria das pessoas em cada cultura. Já as transições não normativas estão relacionadas a eventos inesperados (Siqueira, 2006).

Seidman e French (2004) afirmam que as transições ecológicas normativas são de particular interesse para a pesquisa científica por várias razões, mas principalmente porque são esperadas e previsíveis no curso do desenvolvimento ao longo da vida. Tais processos representam para a pessoa em desenvolvimento uma descontinuidade resultante da mudança de papel, ambiente ou ambos. Em relação às transições ecológicas não normativas, os autores enfatizam que elas apresentam certo nível de incompatibilidade com as necessidades de desenvolvimento originalmente postas pelo indivíduo ou grupo, por confrontarem com as

demandas e expectativas do novo ambiente.

Seguindo esse raciocínio, a inserção na escola pode ser considerada uma transição normativa, uma vez que é esperado que a criança, que normalmente já convive com a sua família, comece a frequentar a escola para adquirir novas habilidades físicas, psicológicas e sociais, e passe assim por um processo ensino-aprendizagem típico da comunidade cultural a qual pertence. No caso do Brasil, o direito à educação está previsto em lei e tem sido uma prática disseminada pelas famílias, portanto, uma experiência infantil que em geral acontece nos primeiros seis anos de vida, baseada na percepção geral de que a permanência no ambiente escolar poderá promover novas aquisições desenvolvimentais.

Após abordar a origem etimológica e a aplicação do termo transição em diferentes áreas do conhecimento, será colocada em foco a noção de transição ecológica. Em estudos realizados na área rural, foi encontrado que o termo corresponde especificamente “à etapa onde o agricultor, a família rural e os técnicos interagem e mudam o modo de perceber, organizar e de intervir na propriedade” (Boff, 2008, p. 08). Enquanto que, em pesquisas orientadas pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, difundida por Bronfenbrenner (2011), as transições ecológicas dizem respeito a mudanças de papel ou ambiente que ocorrem comumente durante toda a vida, como por exemplo, a obtenção de promoção no trabalho, à conclusão de um curso profissionalizante, o nascimento de um irmão mais jovem, o ingresso da criança na pré-escola ou na escola, além da experiência de trocar de emprego, de casa, entre outras. Desse ponto de vista teórico, presume-se que a pessoa vivencia muitas e diferentes transições ecológicas ao longo do ciclo vital, sendo algumas facilmente situadas na infância, como é o caso da inserção da criança na creche ou pré-escola, que representa um período importante do início da vida escolar.

Entende-se que a importância desenvolvimental das transições ecológicas reside no

fato de se constituírem processos que envolvem mudança do papel colocado, compreendendo-o como uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e dos outros em relação a ela. Isso implica dizer que o papel tem uma representatividade pessoal e social muito significativa, tanto para o indivíduo quanto às pessoas que o cercam. Na definição de papel está implicada a forma como acontece o tratamento interpessoal, o tipo de relação mantida com o outro, o que a pessoa faz sozinha, mas também conjuntamente em determinado ambiente físico e social.

Foram encontradas poucas pesquisas na área da psicologia que empregam a noção de transição ecológica. Segundo Siqueira (2006), pelas razões apontadas acima, toda vez que uma criança ou um adolescente dá entrada em uma instituição que tem a função de acolhê-lo, educá-lo ou dele cuidar, tais processos transitórios geram mudanças na percepção que têm de si mesmo e dos outros e na construção de relações nesse contexto específico. No caso do ingresso em uma instituição de abrigo, essa passagem do ambiente familiar ao institucional é claramente reconhecida como uma transição ecológica pela autora, podendo proporcionar oportunidade de desenvolvimento, atuar na diminuição da vulnerabilidade e das situações de conflito e permitir a promoção dos processos de resiliência. Tais considerações foram feitas pela autora com base em estudo realizado por ela sobre a reinserção familiar de crianças e adolescentes institucionalizados, bem como a sua trajetória de reingresso no abrigo, caracterizando ambos os processos como experiências de transição ecológica.

Nessa perspectiva, também Cavalcante, Silva e Magalhães (2010) discutem o percurso da criança da família à instituição de abrigo e dela à família como exemplo de processos de transição ecológica que inúmeras crianças e adolescentes vivenciam há tempos, no Brasil e no mundo. As autoras chamam atenção para o fato de que nas visitas domiciliares regulares podem ser observados aspectos relacionados às mudanças provocadas no ambiente e na

dinâmica familiar que são próprias da fase de adaptação da criança e do adolescente à sua nova condição de vida, onde se incluem comportamentos, atitudes, gestos e palavras que expressam o nível de satisfação e bem-estar que essa experiência inicial proporciona aos sujeitos envolvidos. Isso tudo constitui, ou exemplifica, processos de transição ecológica na infância e adolescência.

Em pesquisa realizada por Seidman e French (2004), nos EUA, sobre transições ecológicas, verificou-se a confluência de dois processos distintos, mas implicados: desenvolvimento humano e transições ecológicas normativas. Para tanto, investigaram as trajetórias da autoestima de estudantes de baixa renda, em escola pública, que fazem uma transição escolar normativa do ensino fundamental ao ensino médio. Pesquisaram também sobre a trajetória da autoestima de adolescentes e sua associação, em longo prazo, com psicopatologia. E por fim, estudaram sobre transições ecológicas normativas comuns em adolescentes mais velhos que fazem a transição desenvolvimental para a idade adulta, como por exemplo, começar a trabalhar em emprego de tempo integral, casamento. Neste projeto, a semelhança do que foi investigado pelos autores, considera-se que o ingresso da criança em uma instituição escolar pode ser entendido como um processo de transição ecológica normativa na medida em que pode proporcionar novas aquisições e colocar oportunidades de aprendizagem em muitos aspectos da sua vida, presente e futura.

Em processos de transição ecológica, os pensamentos e sentimentos da pessoa podem ser alterados conforme ocorrem mudanças de ambiente, papel, ou ambos (Bronfenbrenner, 1996). Na família, a criança exerce o papel de filho, que é completamente diferente do papel de aluno estritamente associado ao universo da escola. Ou seja, a criança exerce na família um papel e na escola outro, sendo esperado que essa variação aconteça e beneficie a criança, com as possíveis contribuições no desenvolvimento a partir de então.

Da mesma forma, entende-se que o desenvolvimento da pessoa pode ser influenciado pelas atividades cotidianas realizadas nos vários ambientes que frequenta e na companhia de diferentes pessoas, exercendo assim papéis os mais diversos na ecologia do desenvolvimento. É possível reconhecer trocas no papel social associadas à criança em razão das mudanças de ambiente e do tipo de atividade que o caracteriza. Por exemplo, nas atividades domésticas, que envolvem tudo que está associado ao núcleo familiar da criança, como quando assiste a desenhos animados na televisão, brinca em casa, realiza atividades de vida diária (escovar os dentes, tomar banho, trocar de roupa, calçar os sapatos, etc.), observa-se que ela está no exercício do papel de filho e realiza atividades lhes são características. Enquanto que, quando a criança se dedica às atividades escolares, incluindo assistir às aulas, copiar as tarefas no caderno, fazer as provas escritas, entre outras, ela está imbuída do papel de aluno e desempenha próprias desse espaço.

Por conta dessas mudanças no papel e no tipo de atividade que vem a se engajar quando se insere em outro ambiente, no caso, a escola (mais precisamente, a creche ou a pré-escola), a criança viverá novas oportunidades, e nesse início da fase escolar, poderá começar a experimentar restrições aos seus desejos e assimilar a noção de que nem todas as realizações acontecerão de imediato, como explica Souza (1996). Essa compreensão faz parte da forma como ela própria se dará conta dos processos envolvidos na transição ecológica que marca o início da fase escolar.

Neste estudo, considera-se que definir com clareza a transição ecológica como um termo fundamental na pesquisa e a compreensão desse tema de forma mais abrangente, torna-se uma exigência da atualidade, posto que, desde os anos iniciais esses processos estão presentes na trajetória de vida da pessoa em desenvolvimento em configurações cada vez mais complexas.

No Brasil, Sambrano (2006) realizou pesquisa situada em um modelo de mesossistema que analisou a relação que envolvia os microssistemas instituição de educação infantil e família de crianças de três anos de idade, a partir da visão de mães, professoras e diretoras, tomando-a como uma forma de transição ecológica normativa. Além disso, esse estudo investigou mudanças e continuidades no processo de desenvolvimento das atividades e também das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Para tanto, foram realizados dois estudos, sendo que o primeiro focalizou expectativas e concepções de diretoras e professoras de diferentes contextos escolares, a partir da análise dos seus relatos, enquanto que o segundo ocorreu em instituições de educação infantil, tendo sido discutidas as observações realizadas neste ambiente e as mães participantes com seus filhos matriculados na escola. A autora concluiu que a relação entre família e instituição de educação infantil pode variar em níveis, padrões ou intensidade, segundo as concepções e expectativas de seus interlocutores, enquanto os participantes dos contextos, sobretudo as crianças, estabelecem em uma rede de interações diferenciadas e ampliam seus papéis, engajando-se em atividades com adultos e coetâneos.

Estudos como o realizado por Sambrano (2006) permitem concluir que, embora as pesquisas sobre o ingresso da criança no contexto escolar e as transições vividas por ela não terem sido comumente encontrados na literatura da área da psicologia, merecem um maior aprofundamento e produção, sobretudo quando pensadas sob a ótica da bioecologia do desenvolvimento humano. Segundo Vogler, Crivello e Woodhead (2008), as transições exigem importantes ajustes psicossociais e culturais, cognitivos, sociais e emocionais, que dependerão da natureza e as causas da mudança que está em processo, da vulnerabilidade ou resiliência dos indivíduos envolvidos e do grau de mudança e continuidade nas experiências vivenciadas. Os autores fazem a consideração de que todos esses temas são relevantes e que

devem suscitar questionamentos para a pesquisa em desenvolvimento humano.

Entretanto, se este tipo de abordagem teórica do tema ainda é pouco comum até hoje, o mesmo não se pode dizer das investigações dedicadas a compreender os processos que envolvem a adaptação da criança à creche ou pré-escola, reconhecendo que são várias as mudanças pessoais e contextuais envolvidas. Em função disso, propõem-se, neste estudo, recuperar investigações que apesar de não terem sido feitas sob a perspectiva bioecológica, trazem elementos teóricos para a discussão dos processos adaptativos vividos pela criança no início da vida escolar, e oferecem evidências das alterações havidas no seu padrão de atividades, relações e papéis.

5. A inserção escolar e adaptação à escola como transição ecológica

A palavra adaptação, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 2.0a, significa: “(...) 1. ação ou efeito de adaptar(-se). 2. ajuste de uma coisa a outra. (...) 5. Derivação: por extensão de sentido. Processo pelo qual um ser se ajusta a uma nova situação de vida; acomodação. (...)”.

Em se tratando da adaptação da criança à creche ou pré-escola, entre as formas apresentadas acima, a definição que melhor se aplica ao termo faz referência à ocorrência de um “processo pelo qual um ser se ajusta a uma nova situação de vida”. Rapoport (2005) afirma que a adaptação é um processo complexo e gradual em que cada criança no início da vida escolar precisa de um período de tempo diferente para se ajustar às novas experiências e a tudo mais que lhe parece estranho, e que muitas vezes, mesmo quando já houve a adaptação por um longo período, fatores externos ou do próprio desenvolvimento podem contribuir para o recomeço desse processo.

Para Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), a adaptação começa com os contatos iniciais

da família com a creche, sendo que as primeiras impressões influenciam a forma como os pais irão se relacionar com o novo ambiente. Conforme Bloom-Fershbach e Gaughram (1980), a adaptação ocorre desde o momento do ingresso do bebê na creche até o final do primeiro mês. Já Fein (1995) considera que esse período se estende entre três e seis meses após o ingresso do bebê no novo ambiente.

Ainda segundo Klein (1991 citado por Rapoport & Piccinini, 2001), a participação dos pais no início da vida escolar de seus filhos, acontece por meio de combinações da nova rotina, das mudanças, acompanhamento diário neste primeiro contato com a escola, oferecendo apoio à criança. Conforme Balaban (1988 citado por Ecke 2010, p.19), “essa é geralmente a primeira grande separação entre pais e filhos (...). Na maioria das vezes é a mãe que tem a incumbência de levar o filho pela primeira vez à escola”. Outro autor argumenta que por sua importância para o desenvolvimento humano atual e futuro, nos seus primeiros tempos de vida escolar as crianças precisam ser acompanhadas por seus pais ou quem represente na família essa figura da proteção, incluindo supostamente o acompanhamento da criança nos trajetos de ida à escola e volta para casa. Para Gaskell et al. (1989) “são vulneráveis todas as crianças, em qualquer idade, quando desacompanhadas ou com supervisão inadequada de adultos”. Por conseguinte, segundo Bradshaw (1995), em muitas sociedades que se têm notícia as crianças com menos de nove anos de idade, comumente, não vão sozinhas à escola.

Desse modo, além das preocupações apresentadas, destaca-se também o que consideraram Lucca, Martins e Oliveira (2010) sobre o quão complexo e difícil pode ser para a criança a vivência desse processo sem o acompanhamento dos pais e o envolvimento da família:

“(...) o processo de adaptação da criança no ambiente escolar é marcado por uma série de impasses e indecisões. (...) as crianças passarão por um processo de mudança bastante radical, uma vez que estarão em contato mais constante com

outras crianças de mesma idade, trocando, além de vírus e bactérias, sorrisos, experiências, aprendizados, e experimentando o prazer de viver em grupo.” (p. 126).

Nesses termos, Woodhead e Moss (2008) recomendam que para que aconteçam transições bem sucedidas é necessário que haja um período anterior de preparação por parte dos que estão envolvidos nesse processo de mudança (pais, crianças e educadores). No caso da adaptação da criança à escola, este tema tem ocupado um lugar de destaque em discussões sobre a transição vivida por ela quando deixa de estar e pertencer apenas à família e passa a fazer parte também da escola. Nesse sentido, a melhor maneira de se entender o valor da preparação no processo de adaptação da criança e como isso se dará no momento do seu ingresso na escola, é lembrar que existe uma relação de complementaridade entre ela e as instituições destinadas a atendê-la.

Em razão disso, Woodhead e Moss (2008) consideram que a preparação, por ser parte da adaptação da criança à escola, representa um processo dinâmico que requer a participação contínua da família, da escola e da comunidade. Nesse sentido, a inserção da criança à escola pela primeira vez e sua adaptação ao novo ambiente são processos que podem ser vistos como parte de uma transição crucial na vida presente na infância. Por isso, consideraram que todos devem se questionar se os sistemas educacionais, e cada escola em particular, estão preparados efetivamente para apoiar todas as crianças nesta transição para um novo ambiente, qualquer que seja a sua condição pessoal ou social.

Concordando com Woodhead e Moss (2008), entende-se que a adaptação da criança à escola é fundamental nesse processo de transição, e que, por isso, deve ser vista também em uma perspectiva bioecológica, considerando o envolvimento em alguma medida de todos os que com ela convivem na família e os que a recebem na escola. A adaptação à escola pode ser reconhecida como parte de um processo de transição ecológica que a criança vivencia no

início da vida escolar, o que exige do pesquisador uma visão abrangente e complexa dos ajustes requeridos nesse período inicial e no cotidiano infantil. Isso porque as transições ecológicas devem ser entendidas como processos que resultam em uma reorganização qualitativa, tanto em nível psicológico quanto comportamental da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). Elas compreendem significativas alterações psicológicas e comportamentais, que, conseqüentemente, levarão o indivíduo a se reorganizar nesse processo de mudança.

No que se refere ao processo de adaptação adequado, as crianças que apresentam manifestações positivas quanto à presença da educadora, necessitam menos ou não necessitam da presença de um familiar, não tem manifestações alteradas no seu funcionamento fisiológico, tem boa interação com as outras crianças e o próprio ambiente em si, possui boas manifestações afetivas, mostra-se feliz, sorri, brinca, apresenta comportamento calmo (Rizzo, 2000). Segundo Cox (2012, p. 2), em relação à adaptação da criança, “uma criança é considerada bem-sucedida na escola quando desenvolve uma atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem; quando estabelece vínculos sociais aprovatórios com professores e colegas, quando vivencia emoções confortáveis e positivas, e não ansiedade ou solidão, quando participa e se envolve positivamente em sala de aula, e quando obtém sucesso e progride em termos escolares”. Além disso, segundo Ladd (2012, p. 9), “crianças que já têm habilidades para fazer amigos e comportamentos cooperativos têm melhores chances de construir relacionamentos aprovatórios no contexto escolar e que possam ajudá-las a ter sucesso na pré-escola e no ciclo inicial do ensino fundamental”.

Em outro estudo, também há considerações sobre um conjunto de descritores comportamentais ou não que sugerem o quanto pode estar sendo difícil a adaptação

psicossocial da criança às mudanças trazidas pela convivência em um ambiente com feição institucional, até então estranho a ela.

“O principal indicador de má adaptação envolveria pobreza na brincadeira e na comunicação com adultos e pares, baixa capacidade de expressão de sentimentos positivos e pouco interesse nas atividades da escola, baixa tolerância a mudanças; reações agressivas com pares e educadoras, comportamentos evitativos e resistentes, dificuldade em ser confrontado; elevada ansiedade de separação, expressa pelos comportamentos de agarrar-se aos pais durante a separação matinal, chorar e protestar; e recusa ao grupo da creche, associado à hostilidade com as rotinas da creche, brincando somente com seus próprios brinquedos em padrões estereotipados” (Varin e cols 1996, citado por Rapoport e Piccinini, 2001).

Naturalmente, em seu ingresso no contexto escolar a criança é exigida e estimulada a se adaptar a uma nova fase da vida que tem início. Estudos que investigaram tais processos no contexto da escola têm procurado destacar a importância singular deste momento e o quanto este precisa ser compreendido em suas múltiplas vivências e percepções, por parte de pais, professores e da própria criança. No Brasil, Machado, Selegato, Braga e Martinelli (1991) realizaram um estudo sobre ambientação à escola com crianças iniciantes no ciclo básico e consideraram que esta fase constitui uma transição ecológica. Dentre as conclusões do estudo, os autores apontaram que, no caso, a frequência à pré-escola é capaz de facilitar ou não a adaptação da criança às situações novas colocadas por sua inserção e participação nos elementos constituintes desse novo ambiente:

“Observações casuais de situações de início de ano escolar mostram que, evidentemente, comportamentos mais adaptados e menos adaptados ocorrem. Foram observações deste tipo, relatadas por uma diretora de escola de primeiro grau que suscitaram este trabalho. Segundo o relato, em diferentes anos sucessivos, no início das aulas, era frequente, na escola, a ocorrência de crianças chorando, não querendo separar-se das mães, recusando-se a permanecer nas salas de aula e mesmo a realização de atividades, comumente planejadas pela professora visando a ambientação das crianças, nem sempre proporcionavam um bom resultado.” (p. 18).

Em pesquisa internacional, foram investigadas experiências concretas de adaptação da criança durante o período inicial da educação escolar. McIntyre, Blacher e Baker (2006)

realizaram um trabalho em que analisaram a transição de crianças para a escola em uma amostra representada pela faixa-etária de cinco e seis anos de idade, com e sem deficiência intelectual. Tais autores afirmam que o contexto de desenvolvimento da transição para a escola também inclui o surgimento de comportamentos de auto regulação e habilidades sociais, o que pode explicar por que algumas crianças experimentam transições mais adaptativas para a escola do que outras, sendo isso importante para entender as relações entre o funcionamento do desenvolvimento da criança, auto regulação e habilidades sociais e de como se relacionam neste período crítico de transição para as crianças e suas famílias.

Dessa maneira, é importante ressaltar que as transições ecológicas exigem um novo posicionamento da pessoa, com o exercício de novos papéis, podendo este processo favorecer ou prejudicar o seu desenvolvimento, dependendo da forma como ocorrem (Santana & Koller, 2004). Como mencionado, entende-se que o desenvolvimento pode ser favorecido, mas também prejudicado, dependendo da forma como as transições ecológicas acontecem, sendo necessário, por isso, dar atenção maior a esse detalhe. Isso pode ser explicado com base na literatura disponível sobre o tema na qual o ingresso na escola tem sido descrito como um processo de novidade, de contato com um lugar novo, bem diferente do habitual, em que as crianças vivenciam novos aprendizados. Ademais, deve ser considerada a hipótese de que a criança passa a conhecer posturas de comportamento que seguem os padrões sociais nele presentes, assim como faz novas atividades e estabelece outras formas relacionais. Todo esse processo que requer mudanças de ambiente, papéis, atividades e relações, representa um exemplo típico de transição ecológica.

Em geral a adaptação da criança à escola acontece desde os contatos iniciais, desde as primeiras semanas até seis meses de inserção nesse novo ambiente, sendo necessário se conferir atenção especial à forma como essa experiência se faz presente no cotidiano infantil

de um número cada vez maior de crianças. Para Cruz (2010), não é novidade fazer pesquisas com foco na criança e na experiência infantil: “O que é inovador é o aumento na produção científica que toma crianças como sujeitos [...] para conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhe dizem respeito.” (p. 11). Igualmente, segundo Campos (2008), captar a visão das crianças pode ser considerada uma tendência na investigação científica atual, dando voz à elas, sendo para as crianças menores de seis anos, mais aplicável a categoria de respondentes (informantes).

A adaptação à escola é hoje uma experiência comum a muitas crianças, mas que ocorre de forma particular, em conformidade com o tempo que cada criança precisa para realizá-la, além dos avanços e retrocessos possíveis nessa fase da transição ecológica considerada crítica. Durante essa fase em que se manifesta de forma especial a transitoriedade desse processo, supõe-se que a adaptação sofra influência do ritmo próprio de cada criança, umas apresentam comportamentos mais adaptados do que outras, assim como seus familiares, professores e comunidade escolar. Isso pode ocorrer e influenciar sobremaneira o processo de adaptação, havendo a necessidade de se investir na preparação de todos os sujeitos envolvidos, pois são esperadas reações diferenciadas por parte de cada criança.

Com o advento dos estudos na área da bioecologia do desenvolvimento humano e o entendimento da sua importância para a pesquisa sobre o ingresso escolar de crianças, admite-se que cada contexto deva ser investigado a partir dos papéis, atividades e relações que lhes são característicos. Do mesmo modo, se aceita que a inserção da criança em um novo ambiente ecológico diferente do familiar favorece a vivência de novos papéis, atividades e relações que até então não faziam parte do seu cotidiano. Na tentativa de se conhecer mais sobre o processo de transição ecológica que marca o início da vida escolar, e assim compreender melhor a vivência dos processos adaptativos pela criança e seus cuidadores (pais

e professores), surgiram inquietações referentes à como a criança vivencia a transição ecológica da família à escola no início da vida escolar?

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Estudar o processo de transição ecológica que envolve a relação entre os microssistemas família e escola do ponto de vista da criança e seus cuidadores (pais e/ou responsável familiar e professoras), a partir da investigação das mudanças e continuidades de ambiente, atividades, relações e papéis que marcam o início da vida escolar.

Objetivos Específicos:

- Verificar como a criança vivencia e percebe os processos de transição ecológica caracterizados por sua inserção e participação no cotidiano em dois microssistemas distintos, mas interligados - a família e a escola;
- Identificar fatores que facilitam e dificultam o processo de adaptação à escola e que marcam a vivência dessa forma de transição ecológica do ponto de vista das crianças e seus familiares e professores;
- Descrever processos de transição ecológica vivenciados por crianças no primeiro ano de sua vida escolar, identificando possíveis semelhanças e diferenças na sua percepção.

Capítulo 2. MÉTODO

2.1. Caracterização da Instituição

O estudo foi realizado em uma instituição escolar, a Escola Casa da Criança Santa Inês (ECCSI), fundada em 1974, em Belém-Pará. Trata-se de uma instituição filantrópica, que tem como objetivo prevenir o abandono e garantir uma convivência saudável em família, sendo sua manutenção assegurada por meio de convênios com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), a Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS), a Ai.Bi (Organização Humanitária Amigos da Criança), assim como rendimentos gerados pelo aluguel da fachada do prédio para propaganda comercial, doações espontâneas e promoções realizadas pelas religiosas (missionárias) e voluntárias da instituição.

A instituição recebe crianças na faixa etária de quatro a dez anos de idade para cursar as séries que compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (as quatro iniciais), oriundas principalmente dos bairros periféricos localizados às proximidades da escola e que vivem em famílias que tenham comprovadamente baixo nível socioeconômico, com a presença de mães que exercem alguma atividade remunerada fora do lar.

Funciona como pré-escola, com turmas de Jardim I, II e III nos turnos da manhã e tarde. O regime de funcionamento é integral e as crianças frequentam de 2^a a 6^a, no horário de 7h30min às 17h30min. Com o Ensino Fundamental de (1^a a 4^a série), a frequência é de 2^a a 6^a feira, no horário de 7h30min às 11h30min, e também de 14h às 18h.

A estrutura organizacional da escola é dividida da seguinte forma:

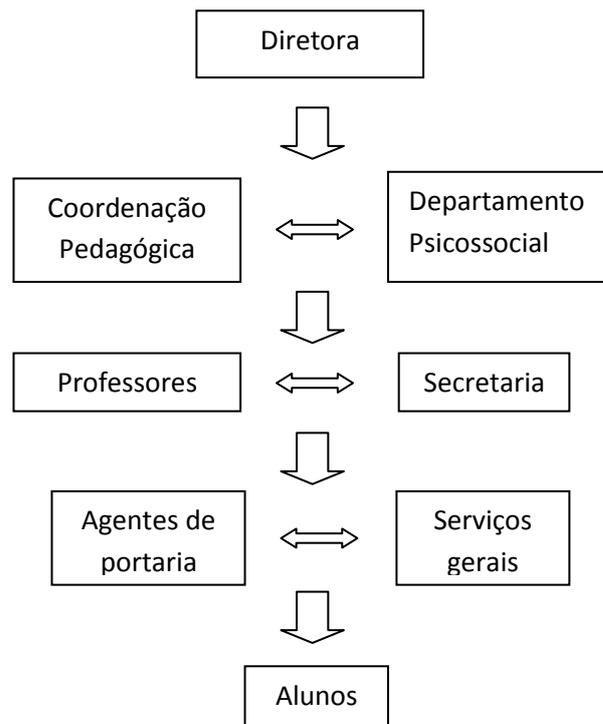


Figura 1. Estrutura organizacional da escola.

Em 2012, a instituição contava com dois agentes de portaria e três de serviços gerais; duas merendeiras; uma diretora; quatro coordenadores pedagógicos; uma secretária; um assistente administrativo; uma assistente social; uma psicóloga; e mais quatorze professores mantidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), e outro pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Em relação ao espaço físico, no mesmo período, a escola dispõe de 11 salas de aulas; um refeitório amplo, recebendo três refeições diárias para alunos da educação infantil, e uma refeição diária para alunos do ensino fundamental; dois dormitórios, um feminino e um masculino; uma biblioteca pequena; uma secretaria; uma sala de professores; uma sala da coordenação pedagógica; um depósito; um palco, para apresentações artísticas; um camarim, uma sala de informática, três banheiros, uma sala para atendimentos psicossociais, realização de projetos desse departamento, um depósito.

Vale destacar que a sala de professores foi um espaço bastante utilizado durante todo o processo de realização deste estudo. Nela, costumavam ser realizadas reuniões dos membros do grupo de pesquisa “Escola como contexto do desenvolvimento humano”, do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Ao longo do ano de 2012, participavam das reuniões professoras e alunos do PPGTPC, bem como professoras da ECCSI, além de voluntários e assistentes de pesquisa, onde aconteceram estudos sobre a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, principalmente relacionados ao contexto escolar, além disso, era apresentado o andamento desta pesquisa, antes, durante e após o processo de coleta dos dados, bem como o andamento das investigações de outros alunos, e do grupo como um todo (como por exemplo, as aplicações do questionário KIDI na ECCSI).

2.2. Participantes

Participaram crianças matriculadas à época do início da pesquisa na instituição, além de pais e/ou responsável familiar e professores vinculados às três turmas do Jardim I. Ao todo, tomaram parte da pesquisa 53 pessoas, sendo quarenta e seis crianças, quatro pais e/ou responsável e três professores.

Para tomar parte da pesquisa, a criança deveria atender aos seguintes critérios: ser de ambos os sexos, ter de três a sete anos, estar matriculada no Jardim I e frequentando regularmente a escola, assim como a sua participação ter sido autorizada por seus pais e/ou responsável legal e ter expressado concordância em participar da pesquisa. Quanto aos critérios de exclusão informa-se não foi chamada a participar a criança que possuísse menos de três anos e mais de sete anos de idade, que se encontrasse nas séries escolares mais

avançadas, cujos pais e/ou responsável não tivessem autorizado seu envolvimento com o estudo, bem como aquelas que não demonstrassem interesse em serem entrevistadas ou tivessem deixado de comparecer à escola no período da coleta de dados.

Foram envolvidos na pesquisa alunos do Jardim I, organizados em três turmas, contando com 25 crianças na primeira delas, 21 na segunda e mais 22 na terceira. Ao todo, das 68 crianças matriculadas na escola e que compunham essas turmas, 46 tomaram parte da pesquisa, o que corresponde a uma amostra de 67,65% do total.

Na primeira parte da pesquisa, foram selecionadas 46 crianças que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão, tendo sido entrevistadas com o início da pesquisa, mas foram selecionadas três delas para a fase seguinte, que compreende o estudo de casos múltiplos, desde que comprovadamente estivessem frequentando a escola pela primeira vez. Ou seja, a seleção das crianças que iriam participar do estudo de casos múltiplos se deu mediante a condição de a criança jamais ter frequentado antes esta ou qualquer outra instituição escolar. É importante também destacar que as crianças selecionadas deveriam ser tanto do feminino como masculino, estarem na faixa-etária de três aos cinco anos, devendo-se ainda ter sido confirmada a realização de entrevista com seus respectivos pais e/ou responsável familiar, mas, no caso deles, não foi colocada qualquer restrição referente a sexo, idade ou escolaridade. Entre as crianças que preencheram todos os critérios apontados acima, a escolha das que efetivamente tomaram parte dos estudos de caso foi feita por meio de método probabilístico para seleção da amostra, isto é, por meio de escolha aleatória simples (sorteio).

Igualmente, foram convidados a tomar parte do estudo professores relacionados às três turmas em funcionamento nas séries iniciais (mais especificamente do Jardim I), e que tivessem o convívio diário com as crianças que participariam do estudo de casos múltiplos. A escolha desses participantes não obedeceu a qualquer critério ou restrição quanto à idade,

sexo ou escolaridade. Ressalta-se que a identidade desses participantes foi preservada, tendo sido utilizados neste trabalho nomes fictícios.

2.3. Ambiente

Além do ambiente familiar (aqui considerado como o local de moradia) e escolar (dependências internas da escola, sobretudo os dormitórios infantis, a sala dos professores, e as salas de aula), as crianças (especialmente as que participaram do estudo de casos múltiplos) foram observadas no seu trajeto de ida à escola e na sua volta para casa, percorrendo ruas, atravessando pontes, entre outros. Os pais foram entrevistados na sala dos professores, assim como no dormitório infantil masculino. Já os professores foram entrevistados nas salas de aula do Jardim I, na sala dos professores.

2.4. Instrumentos e Materiais

Tomaram parte da pesquisa crianças que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão e seus respectivos pais e/ou responsável e professores, sendo que para cada categoria de participante foi utilizado instrumento de pesquisa elaborado especificamente para captar a sua percepção sobre essa forma particular de transição ecológica no primeiro ano da vida escolar. As crianças foram ouvidas por meio de questionário, já os cuidadores (familiares e professores) utilizando-se roteiro de entrevista semiestruturada, ambos os instrumentos continham perguntas abertas e fechadas.

Os instrumentos *Questionário Entrevista com a Criança (QEC)*, *Roteiro de Entrevista para os Pais e/ou Responsável Familiar (EPR)*, *Roteiro de Entrevista com os Professores (EP)*, e a *Ficha de Registro dos Dados Observacionais (FRDO)*, foram construídos pela

pesquisadora e orientadora dessa pesquisa ao longo de sua realização (desde o projeto de pesquisa), sendo, portanto, de nossa autoria.

O *Questionário Entrevista com a Criança (QEC)* é composto por 26 perguntas, sendo dezoito abertas e oito fechadas, organizadas em tópicos. O Tópico I, “Dados pessoais”, possui nove itens: 1) Qual é o nome da criança. 2) Qual é o sexo da criança. 3) qual é a idade da criança. 4) Em qual série a criança está matriculada. 5) Em qual turno a criança estuda. 6) Qual é a professora da criança. 7) Qual é o nome do responsável familiar da criança. 8) Qual é o endereço da criança e 9) Qual é o bairro que a criança mora. O Tópico II, “Família Antes da Escola (FAE)”, com cinco itens: 1) Pergunta sobre a percepção da criança de onde ela mora. 2) Referente à rotina da criança, se faz atividades, quem acompanha as crianças nessas atividades, e o turno em que são realizadas. 3) Quem prepara a criança em casa para ir à escola. 4) O que a criança faz antes de sair de casa para ir à escola; e 5) Como a criança se sente quando está saindo de casa para ir à escola. O Tópico III, “Trajeto de ida para a escola”, envolve seis itens: 1) Quem acompanha a criança para escola. 2) Qual é a condução da criança. 3) O que a criança vê no caminho de casa pra escola. 4) O que a criança faz no caminho de casa pra escola. 5) Quem a criança espera encontrar quando chega à escola; e 6) Como a criança se sente quando está chegando à escola. Por sua vez, o Tópico IV, “Escola”, tem sete itens: 1) Onde a criança estuda. 2) O que a criança faz assim que chega à escola. 3) Como a criança se sente quando chega à escola. 4) Se a criança faz atividades, quem acompanha a crianças nessas atividades, e em que turno são realizadas. 5) Quem prepara a criança para voltar pra casa. 6) O que a criança faz antes de sair da escola e ir para casa e 7) Como a criança se sente quando está saindo da escola e voltando pra casa. E finalmente, o Tópico V, “Trajeto de volta para casa”, com seis itens: 1) Qual condução da criança na volta para casa. 2) Quem acompanha a criança para casa. 3) O que a criança vê no caminho da

escola pra casa. 4) O que a criança faz no caminho da escola pra casa. 5) Quem a criança espera encontrar quando chega em casa e 6) Como a criança se sente quando está chegando em casa. E por fim, o Tópico VI, “Família Depois da Escola (FDE)”, com dois itens: 1) O que a criança faz assim que chega em casa e 2) Como a criança se sente quando chega em casa. (Apêndice E).

O *Roteiro de Entrevista para os Pais e/ou Responsável Familiar (EPR)* tem nove questões: 1) Como você acha que seu filho (a) se sentiu nessa nova fase da vida dele (a), quando começou a estudar na escola?; 2) Você percebeu mudanças com a criança? Quais?; 3) Na sua percepção, a criança se habituou a essa nova rotina, família e escola? Por quê?; 4) Ela realiza as atividades escolares? Qual você acha que ela gosta? O que a criança comenta sobre isso?; 5) A criança comenta sobre a professora e/ ou novas amigadas?; 6) A criança comenta sobre diferenças no que ela faz em casa e no que tem que fazer na escola?; 7) A criança faz algo novo em casa, que antes de começar a estudar não fazia?; 8) O que mudou em casa quando ela começou a estudar?; 9) O que você acha que mudou na vida da criança quando ela começou a estudar? (Apêndice F).

O *Roteiro de Entrevista com os Professores (EP)* é composto por dez questões: 1) Como você acha que a criança se sente nessa nova fase, o início da vida escolar?; 2) Você percebeu alguma resistência, ou não? Quais?; 3) A criança comenta sobre a família? O quê?; 4) O que ela traz do contexto familiar para a escola?; 5) A criança comenta sobre a forma como vem para a escola e volta para casa?; 6) Ela realiza as atividades escolares com êxito? Quais?; 7) O que a criança comenta sobre essas atividades?; 8) Como ela se relaciona com você e com as outras pessoas da escola?; 9) Você acha que a criança compreendeu e tem exercido o papel de aluno (a) na escola, ou ela ainda se confunde com o papel de filho (a) do contexto familiar? Exemplifique?; 10) Na sua percepção a criança se habituou ao contexto

escolar? Por quê? (Apêndice G).

A *Ficha de Registro dos Dados Observacionais (FRDO)* trata-se de um instrumento que reserva espaço para anotação dos dados pessoais da criança e da sua situação familiar e escolar (Apêndice H). Como instrumento de pesquisa possibilitou o registro das interações e comportamentos infantis no período de tempo estabelecido. Cada sessão de observação teve duração de até 30 minutos, ou mais, sendo que a quantidade de tempo variou conforme as particularidades do caso estudado (por exemplo, a distância entre a casa da criança e a escola). A sessão de observação da criança ao longo do percurso de casa até a escola e depois da escola de volta a casa foi de aproximadamente 30 minutos.

O *Diário de Campo (DC)* foi utilizado para a realização de anotações e comentários detalhados do pesquisador a partir de observações feitas principalmente ao longo do trabalho de campo. É uma ferramenta que permite sistematizar as experiências e as impressões do pesquisador a partir da sua inserção no contexto privilegiado para estudo. Neste estudo, o *Diário de Campo* foi de grande valia para registrar informações variadas acerca do período de aplicação de questionários às crianças e a observação das suas interações nos diferentes ambientes pesquisados, tendo apoiado a análise dos dados clarificando os achados. O instrumento permitiu o registro das impressões do pesquisador acerca das etapas que compreenderam o estudo dos casos selecionados, especialmente anotações e comentários detalhados sobre a sua percepção acerca dos ambientes observados (casa, escola e os trajetos de ligação entre elas), assim como os sujeitos da pesquisa e suas interações. Este instrumento serviu de suporte à análise dos dados contidos na *Ficha de Registro dos Dados Observacionais (FRDO)*, nas sessões de acompanhamento dos sujeitos da pesquisa.

Quanto aos materiais utilizados ao longo da pesquisa para proceder à filmagem das crianças e suas atividades e companhias em diferentes ambientes, destacam-se a Câmera

digital FINEPIX Z30 – FUJIFILM Corporation, a filmadora JVC CAMCORDER GZ-MS150SUB – Everio S. Fotografia, e o celular Apple iPhone A1203 8GB. No que se refere à gravação do áudio das entrevistas foi feito com o seguinte equipamento: Panasonic RN-305 MICROCASSETTE RECORDER e celular Apple iPhone A1203 8GB.

2.5. Procedimento da Pesquisa

2.5.1. Coleta dos dados

Autorização para realização da pesquisa na escola pela diretora da instituição: documento que permite a realização da coleta de dados em suas dependências internas, e que condiciona a aprovação dos aspectos éticos apresentados no projeto (APÊNDICE B).

Autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará: os participantes foram convidados a colaborar com a pesquisa, procurando obedecer às recomendações contidas na Resolução nº196/96, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que dispõe sobre as normas de pesquisas envolvendo seres humanos. Protocolo número 061/2011 (ANEXO A) e foi dada entrada somente neste comitê (APÊNDICE A). Logo no primeiro contato com os pais e/ou responsável das crianças participantes e também os professores que trabalhavam com os alunos das séries iniciais, foi apresentado para leitura e assinatura o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C e APÊNDICE D), sendo explicado aos participantes os objetivos e procedimentos necessários à realização do estudo.

Autorização dos pais e/ ou responsável das crianças: para estudos envolvendo amostras de população infantil, tal autorização é indispensável à realização da coleta de dados. Foi feita abordagem e/ou contato telefônico para informar a família da criança sobre o estudo proposto e motivar a sua participação, com leitura e assinatura do TCLE (APÊNDICE

C).

Autorização das educadoras: antecede a realização da coleta de dados. Foi realizada abordagem e/ou contato telefônico para informar sobre o estudo proposto e motivar a participação, com posterior leitura e assinatura do TCLE (APÊNDICE D).

Reconhecimento do ambiente institucional e dos sujeitos: foram feitos contatos iniciais com as crianças que frequentavam as séries da educação infantil, sendo levantadas informações acerca da rotina da instituição, das atividades em sala de aula e outros ambientes, os horários das crianças, dentre outros aspectos que guardam relação com o tema da pesquisa.

Período de inserção ecológica: a pesquisadora esteve presente na escola no período que antecedeu o trabalho de campo, com a aplicação de questionário e realização de entrevistas. Foi realizada abordagem dos participantes no espaço da escola e/ou por meio de contato telefônico, convidando as professoras do chamado Jardim I e os pais e/ou responsável a fim de lhes informar sobre a pesquisa e verificar o seu interesse e disponibilidade para dela tomar parte. Foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D e APÊNDICE C) aos que demonstrarem interesse e disponibilidade para participar do estudo, orientando-o a assinar o documento, caso houvesse concordância com os propósitos da pesquisa. Entre outros objetivos, este período permitiu que as crianças pudessem se habituar à presença da pesquisadora, tanto na sala de aula quanto em outros espaços da escola, de modo que isso não viesse inibir ou prejudicar a sua participação na pesquisa.

Aplicação do questionário: este procedimento ocorreu após o período de habituação, tendo sido utilizado dois dos dormitórios infantis (feminino e masculino) e a sala dos professores, conforme a disponibilidade desses espaços no período da coleta. A abordagem das crianças foi feita no espaço da sala de aula com as professoras, após solicitação para que as mesmas pudessem liberá-las, uma a uma, e assim proceder à aplicação do questionário. Ao

serem liberadas, as crianças eram conduzidas até o espaço designado pela entrevistadora (a pesquisadora responsável pelo projeto e três assistentes de pesquisa que atuaram de modo voluntário ao longo de todo o processo).

Desde o momento em que deixavam a sala de aula, as entrevistadoras passavam a informar às crianças, em uma linguagem acessível, o procedimento da pesquisa do qual tomariam parte, mantendo com elas uma conversa sobre o tema da pesquisa a fim de tranquilizá-las e conseguir reduzir a ansiedade e o medo diante de uma situação estranha como pode ser compreendida a participação na pesquisa. Somente após isso é que os questionários começavam a ser aplicados pelas entrevistadoras com as crianças.

Após agradecer a participação das crianças na pesquisa e concluída a aplicação do questionário, cada uma delas era levada de volta à sala de aula pelas entrevistadoras. No momento da aplicação dos questionários, se assim o quisessem, as crianças eram liberadas para fazer um lanche, beber água, ir ao banheiro e qualquer outra necessidade, sendo o trabalho de campo retomado a seguir. É interessante registrar que a aplicação do questionário algumas vezes foi concluída no mesmo dia, e em outras na data acertada segundo a conveniência da criança.

Quanto à seleção das crianças que seriam referências para o estudo de casos múltiplos proposto, inicialmente procurou-se levar em conta os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Somente depois é que se procedeu à escolha daquelas que seriam referência para a discussão das questões levantadas pela pesquisa, sendo este processo realizado por meio de escolha aleatória, como método de seleção probabilístico.

Após a seleção das crianças que tomariam parte desta etapa final do trabalho de campo, foram agendadas com os cuidadores as sessões de observação com filmagem das interações das crianças e tomada de imagens do ambiente e dos sujeitos da pesquisa. As

crianças foram informadas de que haveria filmagem das mesmas ao longo do percurso até a escola e volta a casa, envolvendo o trajeto percorrido entre os dois estes dois ambientes, mas que este procedimento seria feito sempre na presença da pesquisadora e de outras pessoas, no caso, os assistentes de pesquisa.

A primeira etapa das filmagens referente aos estudos de casos ocorreu no período inicial das aulas. Foi marcada uma data diferente para a filmagem/sessão de cada uma das crianças selecionadas. A segunda etapa das filmagens foi realizada no período final das aulas, utilizando-se o mesmo procedimento da primeira etapa. Foram realizadas duas sessões para cada criança, o que totalizou seis sessões, com intervalo de 50 dias entre a primeira etapa e a segunda etapa.

No momento da abordagem dos participantes, foi perguntado ao responsável familiar o horário aproximado em que a criança acordava e se preparava para ir à escola, para que a pesquisadora e os assistentes de pesquisa pudessem acompanhar integralmente a sua rotina matinal e saída para ir à escola, o trajeto de ida até a escola, o período em que lá permanecia, o caminho de volta e a chegada em casa ao final da tarde. Também foi perguntado previamente aos professores da criança o horário de saída da escola, para que pudessem acompanhá-la na sua preparação e retorno à família, e conseguissem assim realizar a sessão filmagem da sua volta para casa.

As sessões foram realizadas com até 30 minutos ou mais, o tempo exato da duração de cada uma dependeu de vários fatores, como as características do caso selecionado para estudo (distância da casa da criança para a escola, por exemplo). A coleta de dados obedeceu à seguinte sistemática:

- A preparação da criança para a ida à escola (30 minutos);
- O trajeto família-escola (30 minutos);

- A chegada da criança na escola (30 minutos);
- A preparação da criança para a volta à família (30 minutos);
- O trajeto escola-família (30 minutos);
- A chegada da criança à família (30 minutos);

Realização de entrevista com os pais e/ou responsáveis e professores: foram utilizados roteiros com perguntas elaboradas especificamente para cada grupo (pais e professores). Estes instrumentos foram aplicados para obter informações da transição ecológica vivida pela criança a partir de dois processos distintos, mas integrados: a passagem do microssistema família àquele circunscrito à escola, apontando mudanças de ambiente e os padrões de atividades, relações e papéis que marcavam o início da sua vida escolar. Foi realizada após as sessões de observações, a entrevista com os responsáveis familiares e professores sobre o tema da pesquisa, invariavelmente nas dependências internas da escola, utilizando os espaços disponíveis no momento ou da conveniência dos mesmos.

Elaboração do Diário de Campo: foram feitas anotações e comentários detalhados sobre as observações geradas durante o trabalho de campo, geralmente antes ou após a aplicação dos questionários com as crianças, mas sempre que a pesquisadora julgasse necessário. Também as anotações eram feitas antes ou depois das sessões de observação e das entrevistas com os pais e professores, com o objetivo de descrever situações e comentar dados levantados durante a pesquisa de campo. Os registros contidos no Diário de Campo contribuíram para a análise dos dados, particularmente na compreensão dos comportamentos dos participantes em algum dos contextos pesquisados.

2.5.2. Análise dos dados

Para análise do conteúdo do material coletado com as entrevistas (familiares e

professores) e a aplicação de questionário (crianças), foram definidas categorias baseadas nos núcleos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011), que compreendem Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Em seguida, foram propostas subcategorias de análise que correspondem aos quatro núcleos fundantes dessa perspectiva teórica (PPCT) e que contemplam evidências discutidas em estudos anteriores sobre o tema na literatura atual.

Foram definidos os núcleos do modelo bioecológico: Pessoa (a criança em desenvolvimento), Processo (a adaptação à escola e outras aquisições desenvolvimentais relacionados à transição ecológica), Contexto (o ambiente imediato e outros níveis do sistema ecológico) e Tempo (as dimensões temporais da adaptação à escola e de outras aquisições desenvolvimentais nesse processo).

Para análise dos dados coletados pelo questionário, primeiramente foram organizadas planilhas eletrônicas por meio do programa Microsoft Office Excel, para armazenamento das respostas conferidas às perguntas abertas contidas no instrumento. E, depois, utilizando-se do programa de computador SPSS PASW Statistics Data Editor, foi feita a abordagem quantitativa dos dados extraídos das respostas às perguntas abertas do questionário. A partir desses programas de informática foram preparados tabelas e gráficos para apresentação dos resultados obtidos com base na análise estatística do material coletado, sendo este um procedimento de cunho descritivo (frequência simples ou acumulada).

Em se tratando da preparação dos estudos de caso, a análise do material coletado foi feita conforme Yin (2005), que compreende ser esta uma estratégia de pesquisa de natureza qualitativa com traços peculiares, justamente porque utilizou conteúdos de entrevistas e questionários, além do registro de dados observacionais capazes de contribuir com o conhecimento que se deve ter de fenômenos como as transições ecológicas vividas na

infância, mais precisamente no início da vida escolar. Os estudos de caso foram norteados partir do conceito de transição ecológica formulado por Bronfenbrenner (1996; 2011), considerando como elementos implicados nesse processo, sobretudo os ambientes, atividades, relações e papéis presentes no seu microsistema familiar e no escolar que está em formação.

O estudo de casos múltiplos orientou-se pelo objetivo de verificar possíveis semelhanças e diferenças na forma como o processo de transição ecológica aconteceu para três das crianças pesquisadas. Neste sentido, foram levantados dados observacionais e coletados por entrevista sobre como cada criança participante da pesquisa vivenciou e percebeu o período inicial da vida escolar. Os dados extraídos foram organizados em torno dos elementos constituintes do ambiente em uma perspectiva ecológica, tais como: Ambientes (foram reconhecidos em função dos períodos denominados Família Antes da Escola – FAE, Trajeto Família-Escola – TFE, Escola – E, Trajeto da Escola-Família – TEF, Família Depois da Escola – FDE); Atividades (foram levantadas rotinas e práticas de cuidado realizadas nos diferentes ambientes e envolvendo diferentes pessoas); Relações (foram identificadas as pessoas que representam figuras de cuidado e presença nas atividades diárias); Papeis (foram apontados os papéis vivenciados pelas crianças nos ambientes e nas relações).

Capítulo 3. AS TRANSIÇÕES COTIDIANAS ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA: ATIVIDADES E RELAÇÕES NESSES CONTEXTOS ECOLÓGICOS

Neste capítulo serão descritas atividades e relações que caracterizam a transição ecológica vivida pelas crianças no contexto pesquisado em seu cotidiano. Para tanto, considerou-se que, com início da vida escolar, durante cinco dias da semana, pela manhã, espera-se que as crianças possam deixar suas casas e se dirigirem até a escola, nela permanecendo durante mais ou menos dez horas, e que ao final da tarde retornem ao convívio com sua família.

Foram extraídos e organizados os dados que remetem a cinco ambientes ecológicos, nos moldes em que define Bronfenbrenner (1996; 2011), destacando a sua dimensão temporal: Família Antes da Escola (FAE); Trajeto da Família-Escola (TFE); Escola; Trajeto da Escola-Família (TEF); Família Depois da Escola (FDE).

3.1. Perfil das Crianças que Participaram da Pesquisa (n=46)

No decorrer do capítulo, serão apresentadas 15 tabelas, sendo que cinco trazem dados abordados quantitativamente e dez quanti-qualitativamente. Na tabela 1 foram apresentados dados do perfil sociodemográfico das 46 crianças que participaram da pesquisa, observando-se que a maioria delas é do sexo masculino (58,7%), tem quatro anos de idade (69,6%), reside no bairro Curió-Utinga (67,3%), e pertence à Turma 1 da série escolar denominada Jardim I, a única que possui uma professora em tempo integral (43,5%).

Tabela 1. Frequência e percentual de crianças por características sociodemográficas, segundo dados coletados na escola ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Variáveis	Frequência (%)
Sexo	
Masculino	27 (58,7)
Feminino	19 (41,3)
Idade	
3 anos	14 (30,4)
4 anos	32 (69,6)
Bairro	
Curió-Utinga	31 (67,3)
Marco	4 (8,7)
Terra- Firme	3 (6,5)
Marambaia	2 (4,3)
Coqueiro	1 (2,2)
Guamá	1 (2,2)
Sacramenta	1 (2,2)
Pedreira	1 (2,2)
Parque Verde	1 (2,2)
Val-de-Cans	1 (2,2)
Turma	
Turma 1	20 (43,5)
Turma 2	11 (23,9)
Turma 3	15 (32,6)

3.2. Transitando entre Ambientes, Atividades, Relações e Papeis no Cotidiano

Para verificar as atividades e relações no cotidiano das crianças, o cálculo da frequência teve como referência o número de crianças (n=46) e a frequência de vezes que as respostas às perguntas do questionário foram mencionadas.

3.2.1. Na Família Antes da Escola (FAE): rotinas e atividades de preparação

As atividades rotineiras informadas pelas crianças foram: dormir/descansar (46), tomar banho (46), escovar os dentes (46), alimentação (46), brincar (46), assistir televisão (46),

conversar (44), assistir DVD (43), dever de casa (37) e tarefas domésticas (26). Observou-se que ao lado de atividades ligadas aos cuidados com a higiene pessoal, alimentação, brincadeiras e outras rotinas típicas do ambiente familiar, um percentual expressivo de crianças confirmou a realização de tarefas escolares que também são feitas em casa.

Já quanto se refere especificamente às atividades realizadas no período que marca a sua preparação para ir à escola, as crianças mencionaram as seguintes categorias: acordar (AC), tomar banho (TB), escovar os dentes (ED), pentear o cabelo (PC), vestir a roupa (VR), calçar os sapatos (CS), preparar/servir a refeição (P/SR), alimentação (AL), organizar o material escolar (OME). Observou-se que todas as 46 crianças pesquisadas declararam realizar atividades como acordar, escovar os dentes, pentear o cabelo, vestir a roupa e calçar os sapatos. As atividades como tomar banho (44) e preparar/servir a refeição, alimentação, organizar o material escolar (45), foram citadas também por um número expressivo de crianças.

Na tabela 2, fica claro que as três pessoas mais mencionadas como companhia nas atividades incluídas na preparação das crianças para ida à escola, foram: mãe (209), sozinha (150), e pai (45), já que as menos citadas foram irmãos (1), avô (1) e irmão (3).

Tabela 2. Pessoas/companhia da criança por atividades relatadas no período Família Antes da Escola (FAE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Quem prepara	AC	TB	ED	PC	VR	CS	P/SR	AL	OME	Total
Avó	4	4	1	3	2	3	3	2	5	27
Avô									1	1
Irmãos	1									1
Irmã	2		1	1	1		1			6
Irmão	2					1				3
Mãe	24	24	22	28	19	15	33	14	30	209
Pai	6	5	4	7	3	3	10	3	4	45
Pais	3	2	2	3	2		3	1		16
Sozinha	12	14	24	14	25	25	2	29	5	150

Outros	3	1	2	2	1	1	1	2	13
NSI		1				1	1	1	4
NRA		1							1

NSI: não soube informar. NRA: não realiza a atividade.

A tabela 3 traz dados que se reportam às respostas conferidas pelas crianças quando perguntadas “Como você se sente quando está saindo de casa pra ir à escola?”. Pelo exposto, vê-se que mais crianças mencionaram sentimentos que denotam bem estar/alegria (18) do que os que reportam mal estar/tristeza (13).

Tabela 3. Categorias que descrevem os sentimentos relatados pelas crianças relacionados ao período denominado Família Antes da Escola (FAE), segundo dados coletados na ECCSI Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Visão da criança
Bem/Alegre/Sem Sintomas (18)	<p>“Sinto bem, porque a mamãe mandou eu sair de casa e eu saio”</p> <p>“Alegre, porque o papai me dá muitas coisas, ele compra bombom pra mim, compra cereal”</p> <p>“Feliz, porque toda vez que eu venho, eu nem venho chorando”</p> <p>“Alegre, porque sim”</p> <p>“Eu se sinto bem, a minha mãe faz o devê, ela também foi pra escola, a minha mãe”</p> <p>“Eu não queria vim pra escola, que eu ia chorar, mas agora eu quero conversar”</p>
Mal/Triste/Com Sintomas (13)	<p>“Se sinto que eu quero ficar em casa, porque eu sinto saudade da minha mãe”</p> <p>“Com frio, quando em saio de casa vem frio, mas daqui a pouco vem o sol”</p> <p>“Eu me sinto dormindo”</p> <p>“Minha cabeça dói”</p> <p>“Fico triste”</p> <p>“Eu me sinto muito mal, porque eu como batata, eu como essas coisas”</p> <p>“Dor de cabeça, dor de barriga, dor na perna”</p> <p>“Triste quando vem pra escola, porque a mamãe me bate quando eu venho pra cá, aqui atrás da cabeça com a mão, pú [pou!]”</p>
Não sente nada (2)	“Nada”

“Não sinto nada”

Não soube informar (13) “Não sei”

3.2.2. No Trajeto da Família-Escola (TFE): o que faz e como se sente

Na tabela 4 vê-se que quando perguntado às crianças “Quem acompanha você no caminho de casa para a escola?”, entre as respostas mais comuns podem ser apontadas: mãe (36), pai (11), pais (5) e avó (5). Por sua vez, as categorias menos citadas foram: sozinha (2), outros (2) e avós (1). Com relação ao meio de transporte utilizado observa-se que quando perguntado às crianças “Como você vem de casa pra escola?”, os três transportes mais mencionados foram: ônibus (18), a pé (17) e bicicleta (13), já os transportes menos mencionados foram carro (12) e moto (7).

Tabela 4. Distribuição das crianças por tipo de companhia e meio de transporte utilizado no Trajeto da Família-Escola (TFE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Companhia	Meio de Transporte				
	A pé	Ônibus	Bicicleta	Moto	Carro
Sozinha		2			
Mãe	12	9	9	1	7
Pai	2	3	1	4	1
Pais	1	2	1		1
Avó	1		2	1	1
Avós					1
Irmã		2			1
Outros	1			1	

Pela tabela 5, observa-se que quando perguntado às crianças “O que você vê no caminho de casa pra escola?”, as seguintes categorias de respostas foram mais presentes: veículos (10), paisagem (7) e pessoas (6). Por sua vez, a categoria menos citada foi animais (30).

Tabela 5. Frequência das categorias que descrevem o que as crianças relataram terem visto no Trajeto da Família-Escola (TFE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Visão das crianças
Paisagem (7)	“As árvores, as casas” “Eu vejo o Mangueirão”
Veículos (10)	“Vejo os carros” “Eu vê um carro na frente” “Ele foi para ladeira e subiu. Ele foi pra pista e apareceu um trator que queria me matar. Aí eu corri e a minha mãe também” “Eu vejo carro parado”
Pessoas (6)	“Eu vejo o velho do saco que pega criança” “Eu só vejo o Luan”
Animais (3)	“Eu vir um cachorro, eu vir um poste no chão... só isso” “Eu vejo porco, macaco, passarinho”
Não vê nada (2)	“Nada”
Não soube informar (10)	“Não sei”

Na tabela 6 está demonstrada a frequência das respostas dadas à pergunta “Como você se sente quando está chegando à escola?”. As crianças mencionaram mais vezes sentimentos e emoções que denotam satisfação ou expectativa com a proximidade da escola, como por exemplo, os que estão reunidos na categoria bem estar/alegria (23). Com menor frequência, foram apontadas respostas que expressam mal estar/tristeza (18).

Tabela 6. Frequência das categorias que descrevem os sentimentos relatados pelas crianças relacionados ao período Trajeto da Família-Escola (TFE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Visão das Crianças
Bem/Alegre/Sem Sintomas (23)	“Fico alegre”

	<p>“Bem”</p> <p>“Alegre, porque sim”</p> <p>“Eu se sente bem”</p> <p>“Eu quero conversar com os meus amiguinhos e estudar, depois deitar e esperar a minha mãe chegar”</p> <p>“Melhor”</p> <p>“Fico feliz”</p> <p>“Me sinto bem”</p>
Mal/Triste/Com Sintomas (18)	<p>“Dor de barriga, porque dá uma dor de barriga chata”</p> <p>“Eu sinto dor, porque dói a minha barriga”</p> <p>“Eu fico triste. Porque sim”</p> <p>“Triste, porque o Fábio não é meu amigo”</p> <p>“Fico triste”</p> <p>“Passando mal”</p> <p>“Triste”</p> <p>“Eu fico com tosse, com febre, espirrando”</p> <p>“Eu sinto saudade da minha mãe, porque eu sinto muita saudade dela. Ela demora a chegar do trabalho dela”</p> <p>“Triste. Porque a mamãe me traz pra cá, aí eu fico preocupado com ela”</p> <p>“Eu sinto dor de barriga. Só passa quando não tiver frio”.</p> <p>“Eu fico triste, eu choro”</p>
Não sente nada (1)	“Nada”
Não soube informar (3)	<p>“Não sei”</p> <p>“Eu não sei”</p>

Quando indagadas sobre “Quem você espera encontrar quando chega à escola?”, os relatos das crianças destacaram a figura dos seus pares, representados aqui pela categoria colegas/amigos (20). Em menor proporção foram apontados também os parentes (10). Enquanto que, entre as categorias menos mencionadas pelas crianças estão objetos, brinquedos e animais (1).

Tabela 7. Frequência das categorias que descrevem quem ou o quê as crianças esperaram encontrar ao chegarem à escola, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Visão das Crianças
Colegas/Amigos (20)	“Um monte de amiguinho”

	<p>“Meus coleguinhas” “Meus colegas, dois eu não sei o nome deles” “Só a Fábria minha amiga. Ela estuda na mesma sala que eu”</p>
Professoras (9)	<p>“Minha professora” “A titia Nara” “A professora” “Alguma professora”</p>
Parentes (10)	<p>“Bombom. A minha irmã estuda aqui do lado, e o meu irmão estuda lá em cima, a minha prima também” “Eu encontro o meu pai e a minha avó” “O Taylor, meu primo”</p>
Objetos/brinquedos, animais (1)	<p>“Minha centopeia”</p>
Comida (2)	<p>“Biscoito” “Bombom”</p>
Ninguém (4)	<p>“Ninguém”</p>
Não soube informar (2)	<p>“Não sei”</p>

3.2.3. Na Escola: rotinas e atividades de preparação de volta pra casa

As atividades rotineiras informadas pelas crianças na Escola foram: dormir/descansar (43), tomar banho (45), escovar os dentes (45), alimentação (45), brincar (45), assistir televisão (41), assistir DVD (39), tarefas organização/limpeza (37), dever da escola (42), e conversar (44).

Quanto às atividades de preparação de volta a casa, observou-se que ; (45) crianças informaram realizar as atividades pentear o cabelo e vestir a roupa; (44) das crianças escovar os dentes, calçar os sapatos e alimentação; (43) das crianças tomar banho, organizar o material escolar; (41) acordar; e (39) preparar/servir a refeição. Conforme os dados sobre atividades de preparação pode-se perceber que tanto para ir à escola, quanto para voltar à

casa, as crianças realizaram as mesmas atividades: acordar, tomar banho, escovar dentes, vestir a roupa, calçar sapatos, preparar/ servir a refeição, alimentação e organizar o material escolar, mas o que mudou nesse processo foram as relações com que isso aconteceu.

Na tabela 8, observa-se que as três categorias de respostas mais mencionadas pelas crianças referindo-se à sua preparação de volta da escola pra casa, com a frequência total das menções em todas as atividades, foram: sozinha (253), professora (123), e colega (9), enquanto que as menos mencionadas foram amigo(a) (2) e outros(7).

Tabela 8. Pessoas/companhia da criança por atividades relatadas no período na escola, para voltar pra casa, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Quem prepara	AC	TB	ED	PC	VR	CS	P/SR	AL	OME	Total
Professora	15	24	7	30	4	6	19	5	13	123
Colega	4	3					1		1	9
Amigo(a)	1	1								2
Outros	1						5		1	7
Sozinha	20	17	38	15	42	38	14	40	29	253
NSI	4	3	2	1	1	2	7	2	3	25
NRA	1									1

NSI: não soube informar. NRA: não realiza a atividade.

A tabela 9 mostra as respostas emitidas pelas crianças quando perguntadas “Como você se sente quando está saindo da escola e voltando pra casa?”, Nela, verifica-se que as crianças expressaram de forma mais acentuada sentimentos e emoções representados pela categoria bem estar/alegria (23). De modo menos frequente, foram apontados sentimentos que expressam a sua insatisfação por estar nos preparativos para o seu retorno à família, como o indicado pela categoria mal estar/tristeza (16).

Tabela 9. Categorias que descrevem os sentimentos relatados pelas crianças relacionados ao

período de preparação na escola para retorno à família, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Visão das Crianças
Bem/Alegre/Sem Sintomas (23)	<p>“Eu sai segunda-feira, alegre, porque eu quero ir pra minha casa”</p> <p>“Melhor”</p> <p>“Eu me sinto um monte de vezes feliz”</p> <p>“Eu me sinto que eu vou pra casa”</p> <p>“Feliz. Porque eu quero minha mãe”</p> <p>“Eu fico alegre, porque eu choro na escola”</p> <p>“Bem, porque a mamãe vem me pegar”</p> <p>“Fico alegre”</p> <p>“Legal, porque sim”</p> <p>“Eu se sente bem”</p>
Mal/Triste/Com Sintomas (16)	<p>“Com dor de barriga”</p> <p>“Triste, porque eu derramei leite e a mamãe me bate no rosto”</p> <p>“Fico triste. Sinto dor de barriga, dor no pé e dor na cabeça”</p> <p>“Nada, só uma dor de cabeça bem aqui”</p> <p>“Eu me sinto algumas vezes mal, eu me sinto algumas vezes bem [...] quando eu fico na escola, eu me sinto bem, mas quando eu vou pra casa eu me sinto mal, porque quando eu vou de carro eu me sinto mal, porque quando eu vou de ônibus eu me sinto bem”</p> <p>“Com raiva”</p>
Não sente nada (2)	“Nada”
Não informou (3)	“Não sei”

3.2.4. No Trajeto da Escola-Família (TEF): o que faz e como se sente

Na tabela 10, é possível ver que as respostas dadas à pergunta “Quem acompanha você no caminho da escola pra casa?”, informam as companhias mais mencionadas pelas crianças: mãe (33), pai (13), pais (4) e outros (4). Por sua vez, as companhias menos mencionadas foram avós (1), irmã (1) e avó (2). Com relação ao meio de transporte utilizado, observa-se

que quando perguntado às crianças “Como você volta da escola pra casa?”, os três transportes mais citados foram: bicicleta (19), a pé (15) e carro (14), já os transportes menos mencionados foram moto (4) e ônibus (12).

Tabela 10. Frequência das categorias referentes à companhia das crianças e ao meio de transporte utilizado no Trajeto Escola-Família (TEF), segundo dados coletados na escola ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Companhia	Meio de Transporte				
	A pé	Ônibus	Bicicleta	Moto	Carro
Mãe	11	7	10	2	3
Pai	2	2	5	1	3
Irmão		1	1		1
Avó			1		1
Outros		1			3
Tio	1			1	1
Pais	1		2		1
Irmã		1			
Avós					1

Durante a realização das entrevistas, foi indagado às crianças “O que você vê no caminho da escola pra casa?”. Observou-se que nos relatos foram citadas com maior frequência as categorias: pessoas (13), veículos (12) e paisagem (7). Já entre as categorias menos relacionadas ao trajeto da criança de volta para casa, podem ser descritas: comida (1).

Tabela 11. Frequência das categorias referentes ao que as crianças relataram terem visto no Trajeto Escola-Família (TEF), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Visão das crianças
Paisagem (7)	<p>“Eu vejo que as lojas ficam fechadas”</p> <p>“Eu só vejo o arco-íris no carro”</p> <p>“Eu olho um monte de flor”</p> <p>“Eu olho a mesma coisa que eu ia pra escola, só que as árvores são iguais do que a da ida, e aí eu disse que não vou fazer tolice na casa da vovó”</p> <p>“Eu vejo algumas coisas, só que eu não sei o que é, o que tem.”</p>

Veículos (12)	<p>“Carros, motos e ônibus”</p> <p>“As motos, os carros e os ônibus”</p> <p>“Eu fico vendo só carro.”</p> <p>“Eu vê carro, caminhão”</p> <p>“Tudo fechado no carro”</p> <p>“Eu vejo carro, um caminhão, um carro batendo no outro carro”</p>
Pessoas (13)	<p>“A mamãe”</p> <p>“Nada, ônibus, bicicleta e os meus amigos da escola.”</p> <p>“Minha mãe”</p> <p>“Eu olho o Gustavo”</p> <p>“Eu vejo tudo, eu vejo moto, eu vejo carro, eu vejo gente”</p> <p>“Eu olho a Tônia, vejo casa, carro”</p> <p>“Pra casa...eu não vê nada. Eu vê a titia Lana, a tia Gabriela”</p>
Animais (4)	<p>“Eu vejo uma borboleta, eu vejo um homem é uma abelha, mas é um homem abelha”</p> <p>“Eu vejo um bicho andando atrás de nós chamado jacaré. Eu vi uma cobra, ela tava subindo na roda do carro do meu tio e morreu ela”</p>
Comida (1)	<p>“Skillos”</p>
Não vê nada (2)	<p>“Nada”</p> <p>“Não vejo nada”</p>
Não soube informar (6)	<p>“Não sei”</p>

Na tabela 12, vê-se que quando as crianças foram perguntadas sobre “Quem você espera encontrar quando chega em casa?”, elas responderam de forma mais frequente respostas reunidas em categorias como: pais (23), avós (9) e irmãos (8). Enquanto que as menos lembradas foram: ninguém (2), animais (3) e comida (3).

Tabela 12. Frequência das categorias que descrevem quem ou o quê as crianças esperam encontrar no retorno à Família, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Visão das crianças
Pais (23)	<p>“Minha mãe, meu pai e meu irmão”</p> <p>“minha mãe”</p>

	<p>“A mamãe, com o papai” “papai, mas ele chega só de noite” “A minha mãe e o meu pai” “Meu pai, minha mãe” “Mamãe”</p>
Irmãos (8)	<p>“O meu irmão” “O meu irmão, Adonias e Elias eu gosto deles” “Meu irmão e a minha irmã”</p>
Avós (9)	<p>“A vovó” “A mamãe e a vovó” “A vovó” “Vovó” “Com o meu avô”</p>
Tios (4)	<p>“Com o titio, com a Penélope, ela é amiga da mamãe” “Minha mãe a minha avó, a minha tia Dora” “Eu quero encontrar o tio Breno, o meu avô”</p>
Colegas, amigos, vizinhos (3)	<p>“A Iêda, que mora lá no Bairro. Eu também moro lá, “Ela é amiga da mamãe” “Rafael, que mora na frente da minha casa”</p>
Objetos/brinquedos, animais (3)	<p>“Eu quero ver o carro. Quero ver o papai” “[...] papel” “Um bicho”</p>
Comida (3)	<p>“O biscoito, merendo e vou pra casa” “Batata (...)” “Meu Danone”</p>
Ninguém (2)	<p>“Ninguém”</p>
Não soube informar (3)	<p>“É, eu quero encontrar alguém, eu não sei quem é” “Não sei”</p>

Dados referentes às respostas dadas pelas crianças quando perguntadas “Como você se sente quando está chegando em casa?” são apresentados na tabela 13. Verificou-se que as

crianças mencionaram mais sentimentos relacionados ao bem estar/alegria (24) do que aqueles que podem ser compreendidos como mal estar/tristeza (16).

Tabela 13. Categorias que descrevem os sentimentos relatados pelas crianças referentes ao período em que estão retornando à Família depois da Escola (FDE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Visão das Crianças
Bem/Alegre/Sem Sintomas (24)	<p>“Me sinto melhor, feliz”</p> <p>“Bem, porque eu não fico muito doente”</p> <p>“Melhor, eu não sei explicar. Alegre porque eu estou com a minha mamãe e com meus irmãos”</p> <p>“alegre, é”</p> <p>“Feliz, porque sim”</p> <p>“Eu me sinto feliz”</p> <p>“Alegre, porque sim”</p> <p>“Fico legal”</p> <p>“Alegre, porque eu tava doente lá na escola”</p> <p>“Eu me sinto bem, porque amanhã eu não venho pra aula. Eu não quero vir pra aula, eu quero ir pra casa da vovó”</p>
Mal/Triste/Com Sintomas (16)	<p>“Eu chego em casa com a minha mãe triste. Quando eu chorei e a minha mãe não bota jogo dos três porquinhos”</p> <p>“Eu chego em casa e aí ninguém tem a aula, todo mundo fica na sua casa, né? Eu vou pra casa da minha avó, eu fico triste, é porque o papai me leva pra casa e dorme na casa”</p> <p>“Dor de barriga, porque a mamãe não quer me dar remédio, aí eu sinto”</p> <p>“Com a minha boneca (...). Triste, porque o Jacó, meu primo, me bate”</p> <p>“Eu fico triste”</p> <p>“Com dor de barriga. A mamãe coloca um remédio aqui na minha garganta, ela coloca aerosol.”</p> <p>“Com febre, porque a minha mãe me deu remédio e eu fiquei com dor de barriga”</p> <p>“É com dor de cabeça e febre”</p> <p>“Eu me sinto mal, porque meu pai não me dá bombom. Ele comeu sozinho bombom de limão. E ele não me deu nenhum”</p>

Não sente nada (5)	“Nada” “Eu não sinto nada”
Não soube informar (2)	“Não sei”

3.2.5. Na Família Depois da Escola (FDE): o que faz e como se sente quando chega em casa.

Na tabela 14, vê-se que quando as crianças foram perguntadas “O que você faz quando chega em casa?”, as atividades mais citadas por elas foram: brincar (15), assistir a televisão (13), alimentar-se (12).

Tabela 14. Frequência das categorias que descrevem as atividades que as crianças mencionaram realizar no período Família Depois da Escola (FDE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Visão da criança
Deslocamento (2)	“Papai me levou de ônibus”
Alimentação (12)	“Tomo banho, merendo, como biscoito. Baligua (aquilo que atira), brinco disso com o Zico, meu primo, Eu atiro”. “Eu merendo, aí eu tomo nescau, é, não tem mais.” “Eu lancho, só isso” “Eu desenho, uma barbie, eu como macarrão, calabreza, porque eu adoro calabreza, eu adoro bife; também uma pizza, coxinha” “Eu chego no carro, eu faço merendar”
Brincar (15)	“Eu brinco” “Eu fico brincando, eu brinco sozinho” “Eu brinco”
Assistir televisão (13)	“Vejo televisão e brinco, só” “Eu brinco, vejo novela (...)” “Nada, eu só fico assistindo TV” “Assisto televisão” “Eu assisto DVD, e eu assisto Alice, cachinhos dourados,

	Tarzan, Turma da Mônica, Astroboy, Tia Cecel, Rio, Arca de Noé, Três Porquinhos, Lobo Mal. Eu brinco de escorrega-bunda”
Estudar (2)	“Eu faço meu dever”
Tomar banho (6)	“Tomo o meu banho, me arrumo, boto xampu no meu cabelo, creme” “Eu passo xampu, só creme. Eu tomo banho, jogo água. Eu faço comida. Eu dorme e a mamãe dorme, e os meus primos dorme comigo”
Dormir (8)	“Eu brinco, depois eu arrumo, depois eu jogo, depois eu vou dormir. O papai manda eu desligar, depois eu vou dormir, depois eu acordo pra beber água, depois eu vou dormir, e depois ele me acorda pra tomar café.” “Eu dormo em casa” “Durmo bem”
Desenhar (2)	“Fico fazendo desenho e pintando”
Tomar remédio (1)	“Eu tomo remédio e tomo água e engulo pra passar a dor de barriga. Eu arrumo a casa e a mamãe sai comigo, e eu pego o carro”
Animais (1)	“Eu olho o meu gato”
Igreja (1)	“Nada, eu tomo só o meu banho e vou pra igreja, a de evangélica”
Nada (1)	“Nada”
Não soube informar (2)	“Não sei” “Não sei”

Os resultados mostram que quando as crianças foram indagadas com perguntas a exemplo de “Como você se sente quando está de volta em casa?”, as crianças mencionaram mais sentimentos relacionados ao bem estar/alegria (30) do que os que expressam qualquer tipo manifestação de mal estar/tristeza (12).

Tabela 15. Frequência das categorias que descrevem os sentimentos relatados pelas crianças referentes ao período Família Depois da Escola (FDE), segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Visão das Crianças
Bem/Alegre/Sem Sintomas (30)	<p>“Eu me sinto melhor”</p> <p>“Eu tava na minha casa jogando, alegre, porque eu quero tomar banho na minha casa, jogar”</p> <p>“Eu senti bem, bem, bem, bem, bem, bem, bem, bem, porque sim.”</p> <p>“Fico feliz”</p> <p>“Eu me sento com o meu pai comendo cupuaçú, eu me sinto bem, porque eu estou feliz”</p> <p>“Eu me sinto bem, porque eu não tô na aula mas amanhã eu vou ficar na casa da vovó (...).”</p> <p>“Feliz, porque sim”</p> <p>“Melhor, fico feliz e alegre, porque sim”</p> <p>“Nada. Alegre, porque sim, eu não queria ir pra escola”</p> <p>“É, alegre com a mamãe”</p>
Mal/Triste/Com Sintomas (12)	<p>“Me sinto com dor de barriga, porque a mamãe não deixa eu tomar meu remédio”</p> <p>“Eu tomo tanto <i>refri</i>, eu vomito. Aí eu bebe um pouco de água pra ver se eu não vomito mais”</p> <p>“Com a mamãe, triste porque o Otávio vai tudo pra Belém. Eu me afogo na praça do colégio da mamãe. E eu não gosto, porque a mamãe me joga lá na praça”</p> <p>“Eu se sente bem ou mal, porque eu estou com febre, ainda mais quando o meu pescoço está quente. É aí que eu fico com febre”</p> <p>“Eu venho pra escola e aí eu volto. Triste, porque sim”</p> <p>“Eu fico com febre, triste, porque a minha mãe me bate, porque eu choro, e quando eu durmo a minha mãe me acorda”</p> <p>“Eu chego em casa triste, porque a minha mãe não veio me buscar. E aí eu chorei e eu fugi das cartas e até encontrei”</p>
Não sente nada (2)	“Nada”
Não soube informar (3)	“Não sei”

3.3. Discussão

Os resultados obtidos por este estudo corroboram em vários aspectos o perfil sociodemográfico da população infantil no país. Entre os resultados apresentados, chama atenção o fato de que a maior parte das crianças residia no mesmo bairro onde está localizada a escola em que passaram a estudar. Estudos mostram que essa é uma condição que favorece o ingresso da criança nesse ambiente nos primeiros anos da infância e seu engajamento nas atividades escolares por todo o ano letivo.

De acordo com os resultados do Censo Demográfico 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os cursos do ciclo básico tendem a ser realizados em local mais próximo da residência dos que os frequentam, além disso, a baixa idade de seus frequentadores torna menos provável os deslocamentos mais longos. Por esses dados censitários, apenas 2% das crianças que frequentavam creches no país e 2,1% daquelas que cursavam o pré-escolar e classes de alfabetização o faziam em outro município. Na tabela 1, os resultados mostrados confirmam essa tendência apontada pelas estatísticas nacionais, já que a maioria das crianças de três e quatro anos participantes deste estudo residia no bairro Curió-Utinga (67,3%), uma área da periferia de Belém, e, portanto, cursava o pré-escolar no mesmo município em que estudava.

No que se refere ao ambiente escolar, 43,5% crianças estudavam na Turma 1 (apenas uma professora em tempo integral), 23,9% na Turma 2 (duas professoras, sendo uma no turno da manhã e outra na tarde), e 32,6% na Turma 3 (duas professoras, sendo uma no turno da manhã e outra na tarde). Em termos percentuais, observava-se que uma das três turmas pesquisadas possuía somente uma professora para acompanhar as crianças em atividades realizadas nos dois turnos, o que mostra que essa realidade ainda está distante do que recomenda a legislação que regulamenta o ensino no nível da educação infantil na atualidade.

De acordo com os pressupostos apresentados nesse sistema de ensino, segundo os parâmetros definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 25, se admite que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor (...). Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo”.

Entre os dados apurados, verificou-se que são vários os membros da família que parecem contribuir com as tarefas que envolvem o cuidado diário de preparação da criança para ida à escola – o despertar, a higiene corporal e o desjejum. Dentre os membros com os quais convivem nesse ambiente, as crianças destacaram a mãe e o pai como os cuidadores mais presentes nessas rotinas diárias, resultado semelhante ao encontrado em estudo publicado por Silva e Tokumaru (2008). Os autores em estudo anterior mostraram que as figuras parentais compartilham mais os cuidados com os filhos do que outros membros da família na mesma condição, sendo esta uma prática observada com mais frequência entre alunos matriculados em escola pública do que de instituições particulares.

Segundo Ecke (2010) há de se considerar que historicamente tem sido função dos pais educar e preparar a criança para o estabelecimento de outras relações além do âmbito familiar, como é o caso do seu ingresso na escola. À medida que a criança for crescendo cabe então aos pais auxiliá-la no desenvolvimento do senso de autonomia, independência e responsabilidade que irá favorecer o seu engajamento nas atividades e papéis decorrentes dessas novas relações. Isso significa dizer que é esperado que os pais, ou qualquer um deles, por meio de rotinas familiares possam apoiar a criança no desenvolvimento de habilidades importantes para o convívio em ambientes que se diferenciam do doméstico a partir de práticas de cuidado e/ou a supervisão das atividades de vida diária.

Os resultados apurados neste estudo mostram ainda que, além dos pais, a figura da avó foi bastante lembrada pelas crianças, segundo o descrito na tabela 02. Estes dados vão mais uma vez ao encontro do estudo de Silva e Tokumaru (2008) ao realçar a participação especialmente das avós nas rotinas de cuidado às crianças, apontando para a importância do parentesco entre o alocuidador e a criança, o que aumenta a chance de a criança ser atendida em suas demandas de forma mais estável. As avós foram as principais responsáveis em todos os cuidados mensurados na pesquisa realizada por essas autoras. Do mesmo modo, verificaram que os irmãos foram apontados frequentemente como corresponsáveis pelos cuidados destinados às crianças, principalmente no caso de alunos de escolas públicas entre os quais parece não ser tão comum a figura da babá entre outros empregados domésticos no compartilhamento das rotinas que envolvem a preparação para ir à escola.

Neste estudo, parte-se do pressuposto que o envolvimento de diversos membros da família nas atividades que preparam a criança para a ida à escola tende a exercer influência diferenciada no processo de transição ecológica em toda a sua dinâmica e extensão, pois, nas sociedades humanas, são experimentados processos primários geradores de desenvolvimento que dependem sobremaneira do perfil de quem cuida. Isso porque, conforme ressalta Bronfenbrenner (1996), a família é considerada um poderoso microssistema por tratar-se de um ambiente primário, abrangente e universal, que hoje se admite ser capaz de gerar experiências decisivas para o desenvolvimento, ainda que nas sociedades humanas não o faça de forma exclusiva.

Concordando com Bronfenbrenner (1996, 2011), defende-se ser importante conhecer as atividades realizadas pela criança nesse ambiente ecológico como se procurou fazer neste estudo, as relações geradas a partir da interação que mantem com seus pais, avós e outros cuidadores, e ainda a vivência de papéis socialmente destinados à vida em família, mas não só

isso. Entende-se ainda ser igualmente valioso ao pesquisador do desenvolvimento humano o conhecimento das atividades, relações e papéis que envolvem a criança no ambiente escolar no momento que passa a frequentá-lo de modo sistemático. E, nesse sentido, não se vê como menos relevante o conhecimento acerca das atividades, relações e papéis na forma em que são formados e/ou alterados com a vivência pela pessoa em desenvolvimento da passagem de um ambiente ecológico a outro, no contexto estudado, por meio da transição vivida pelas crianças da família à escola por volta de três ou quatro anos de idade.

Desse ponto de vista teórico, interessa não apenas o conhecimento sobre os elementos que constituem esses ambientes ecológicos na infância (atividades, relações e papéis), mas principalmente a percepção da criança e de seus cuidadores acerca da transitoriedade desses processos no dia a dia. Ou seja, entender como a criança se sente ao vivenciar esse movimento de ida à escola e volta à família, dia após dia, em uma transição que pelos resultados obtidos se constitui em um meio fértil para aprendizagem das regras e valores sociais para a formação e consolidação de laços afetivos para exercício de autonomia e autoconfiança.

Admite-se, por isso, que a própria criança é capaz de a partir do seu modo próprio de olhar o mundo e interpretá-lo discorrer sobre como este processo de transição está sendo vivenciado por ela e pelos outros, mas também como se sentem em cada um dos momentos que o caracterizam: 1) A preparação da criança para a ida à escola; 2) O trajeto família-escola; 3) A chegada da criança na escola; 4) A preparação da criança para a volta à família; 5) O trajeto escola-família; 6) A chegada da criança na família. Nesse sentido, Campos (2008) argumenta poder ser considerada uma tendência na investigação científica, captar a visão das crianças, dando voz à elas, sendo para as crianças menores de seis anos, mais aplicável a categoria de respondentes (informantes).

Os trechos da entrevista feita com as crianças revelaram que existem motivos para que elas se sintam bem estar/alegria e/ou mal estar/tristeza em cada uma dos ambientes e períodos destacados acima, porém, em particular, no momento em que deixavam para trás um ambiente ecológico (pela manhã a família, e à tarde a escola) e se aproximavam de outro ou mesmo nele se inseriam (no período inicial da transição lhe parecia completamente novo).

Neste estudo, as crianças que demonstraram mais sentimento de bem-estar/alegria nesse processo de transição no vivido cotidiano foram aquelas que, conforme justifica a literatura sobre o tema: 1) lembraram do envolvimento da mãe ou do pai em seu processo de preparação para ir à escola 2) reconheceram a possibilidade de no ambiente escolar conseguirem se relacionar com outras pessoas 3) demonstram satisfação consigo mesmas por não haverem chorado ou qualquer outra forma de protesto por ter que ir ou ficar na escola. Reafirmando Cruz (2010), ser inovador o aumento na produção científica em que as crianças são sujeitos, para conhecer o que pensam e sentem sobre temas relacionados à elas.

No âmbito dessa discussão, destaca-se o que é apontado na literatura como o valor da presença das figuras parentais ou de outros cuidadores habituais no sentido de acompanhar a criança nesse processo de transição que a faz se movimentar entre diferentes ambientes e dimensões temporais. Sobre essa questão, destaca-se aqui a importância de se interpretar os dados expostos na tabela 4, que sugerem ser comum encontrar as crianças acompanhadas por alguém, como mostram a visão da maior parte de crianças entrevistadas, entre três e cinco anos de idade, que não se deslocaram sozinhas até a escola, especialmente nas áreas urbanas, mesmo na periferia das grandes cidades. Uma possível razão para isso é a vulnerabilidade que de modo geral caracteriza esta fase da vida, como explica Gaskell et al. (1989). Para esses autores, “são vulneráveis todas as crianças, em qualquer idade, quando desacompanhadas ou com supervisão inadequada de adultos”. A contribuição da família, mas principalmente da

mãe, na tarefa de acompanhar a criança no trajeto de casa pra escola, por sua vez, foi destacada em estudo anterior de Balaban (1988 citado por Ecke 2010, p.19). Os resultados deste estudo corroboram o que foi encontrado por Bradshaw (1995), que procurou demonstrar que geralmente as crianças com menos de nove anos de idade não vão desacompanhadas à escola.

Outro fator que pode ter sido responsável por assegurar à criança sentimento de bem-estar nesse processo de transição, faz lembrar as contribuições das pesquisas sobre as interações e relações entre pares. Segundo Ladd (2012, p. 9), “crianças que já têm habilidades para fazer amigos e comportamentos cooperativos têm melhores chances de construir relacionamentos aprovativos no contexto escolar e que possam ajudá-las a ter sucesso na pré-escola e no ciclo inicial do ensino fundamental”. Destaca ainda o potencial relacional que as crianças têm nessa fase do desenvolvimento, e o quanto elas são capazes de identificar expectativas relacionais sobre este ambiente escológico: a escola.

Quando indagadas como se sentiam no momento que marca a sua saída da escola, as crianças apresentaram uma visão positiva dessa experiência. A maior parte das respostas pode ser agrupada na categoria bem estar/alegria/sem sintomas, deixando claro que aguardavam pelo momento de estar em casa e poder rever a mãe. Todavia, é possível notar que as crianças mais uma vez enfatizaram os sintomas e/ou a sensação de mal estar/tristeza com a proximidade de casa, ficando claro que algumas se sentiam insatisfeitas no momento em que retornavam à família e viviam com isso uma nova mudança de ambiente ao final do dia.

Dessa maneira, com os relatos, as crianças demonstraram a percepção delas sobre o que elas sentem quando chegam à família novamente, pôde-se observar que a participação da família contribuiu para o bem estar/alegria das crianças nesse processo, destacaram relações importantes, com a mãe, o pai, a avó, no seu cotidiano neste momento. Woodhead e Moss

(2008) consideram que a preparação na transição das crianças para a escola, representa um processo dinâmico que requer a participação contínua da família, da escola e da comunidade. Dessa forma, a participação da família, foi apontada como tendo importância nesse processo de forma contínua.

Por outro lado, as crianças destacaram mal estar/tristeza, dependendo da forma como se relacionam com a mãe, quando envolve violência, ou quando a expectativa da criança não é atendida, além de ocorrência de doenças, e sobre este último aspecto, confirmando Rizzo (2000), vômitos, febre, diarreia, alergias, entre outros são sinais de alerta. Nesse sentido, deve-se atentar para esses sintomas no processo de transição à escola. Desse modo, para Vogler, Crivello e Woodhead (2008), as transições exigem importantes ajustes psicossociais e culturais, cognitivos, sociais e emocionais, que dependerão da natureza e as causas da mudança que está em processo, da vulnerabilidade ou resiliência dos indivíduos envolvidos e do grau de mudança e continuidade nas experiências vivenciadas. Desse modo, entende-se que as relações familiares, como por exemplo, com a mãe, podem influenciar o emocional das crianças no período de inserção delas na escola, dependendo da forma como se relacionam, e das experiências que vivenciam.

Percebe-se pelos relatos das crianças sobre o que elas veem no trajeto que as categorias mais citadas foram veículos, paisagem, pessoas e animais, exatamente na mesma ordem quanto ao número de menções, ao longo dos trajetos. Por estes relatos, fica claro que quando elas chegam na Família Depois da Escola (FDE), esperam encontrar, principalmente os parentes, dessa maneira, as crianças parecem reconhecer as relações características da família, e por sua vez diferenciar as da escola, quando não citam aqui a expectativa de encontrar as professoras novamente. Ao contrário, citaram que esperavam encontrar colegas, amigos, vizinhos, objetos/brinquedos, animais e fazem referência sobre alimentação.

Observou-se que as atividades de conteúdo lúdico foram as mais mencionadas pelas crianças, confirmando a literatura sobre o quão frequentes são essas práticas por parte das crianças: “o brincar é uma prática marcante da infância, caracteriza-se como uma atividade universal que ocorre na vida de todos os mamíferos” (Piaget, 1971; Vygotsky, 2000).

Os resultados indicaram também que quando as crianças chegam da escola, em geral, permanecem em casa e não se deslocaram para outros lugares, onde realizaram suas atividades. Concordando com (Dowbor, 2008), reconhece-se que a família representa de fato o principal contexto de desenvolvimento humano, pois comumente constitui-se ambiente primário de longa permanência para a maioria das crianças. Além disso, como foi discutido antes, segundo Bronfenbrenner (2011), o contexto ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas. No nível mais profundo está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento, como o microsistema família, o que torna essa dimensão do contexto ecológico decisiva, por ser esta que funciona como ambiente imediato da criança e onde ela tende a passar parte considerável do seu dia.

Finalmente, outro aspecto da transição ecológica precisa ser aqui discutido. Percebe-se que, tanto em família quanto na escola, as crianças realizam atividades que são constituintes da sua rotina nestes ambientes ecológicos: dormir/descansar, escovar os dentes, tomar banho, alimentação, brincar, assistir televisão, assistir DVD, conversar, tarefas de organização limpeza. Entretanto, com o ingresso na escola e o início da vida escolar, os dados mostram que as crianças passaram a realizar outras atividades antes não existentes em sua rotina no ambiente familiar, que estavam associadas à sua condição de aluno e não mais de filho. Em função da inserção da criança em um ambiente diferente do familiar, colocou-se aos poucos a oportunidade da vivência pela criança de um novo papel a ser exercido – o de ser aluno. Neste

sentido, este dado corrobora o ponto de vista defendido por Bronfenbrenner (1996), ao pressupor que as transições ecológicas dizem respeito a mudanças de papel ou ambiente que ocorrem comumente durante toda vida, como por exemplo, com o ingresso da criança na pré-escola ou na escola.

Pelos dados apresentados fica claro também outro aspecto que tem a ver com a definição e redefinição de papéis nesse período de transição ecológica: na Escola (E), no período caracterizado por sua preparação para a volta à casa no final da tarde, as crianças pareceram desempenhar com mais autonomia as atividades de autocuidado que faziam parte das rotinas estabelecidas por este novo ambiente ecológico, prováveis razões para isso podem ser o fato de fazer parte do desenvolvimento a estimulação de crianças nessa faixa etária a realizar atividades com mais autonomia, ou por outro lado, ser o fato de não ter professoras suficientes para quantidade de crianças por sala, na realização de tarefas. Diferentemente do que se observou do período de preparação na Família Antes da Escola (FAE), no qual a companhia da mãe se apresentou como a categoria com maior número de menções, indicando uma presença comum deste e de outros cuidadores nessa preparação. No ambiente escolar, a realização das atividades exigiu uma maior independência por parte da própria criança na sua execução.

Este resultado remete à presença de uma característica que pode ser explicada pela própria lógica que preside as transições ecológicas, discutida por Bronfenbrenner (1996, 2011), posto que, quando as crianças começam a estudar, uma série de atividades e relações é provável de existir em razão da posição que agora passam a ocupar na sociedade (o status de aluno) e da forma como se espera que venha a se comportar, pensar, agir (o papel de aluno). Concordando com esse ponto de vista bioecológico, considera-se que a atribuição e a vivência de um novo papel por conta da inserção da pessoa em desenvolvimento em um ambiente

ecológico diferente, têm uma representatividade muito particular e evidente, tanto para a sua condição de indivíduo como no que diz respeito às pessoas que a cercam. Na definição de papel está implicada a forma como acontece o tratamento interpessoal, o tipo de relação mantida com o outro, o que a pessoa faz sozinha, mas também, conjuntamente, em um determinado ambiente físico e social.

Dessa maneira, é possível afirmar que as crianças pesquisadas tendem a aprender como devem exercer o papel que lhes foi designado em função da posição social que passaram a ocupar com o ingresso na escola, uma instituição educacional. Nela, alunos aprendem e professores ensinam. Estes são os papéis que foram socialmente atribuídos aos adultos e às crianças que convivem nesse contexto específico. Com isso, talvez se possa interpretar o fato de ter sido expressivo o número de crianças entrevistadas que na escola declararam realizar de forma independente as mesmas tarefas que em casa não as executam sem assistência por parte de um cuidador habitual – geralmente, a mãe.

Diante da suposição de que a criança apresenta que um maior nível de autonomia na realização de atividades que compõem a sua rotina de forma mais frequente na escola do que em casa, toma-se o que discute Nunes (2012) sobre as alterações no comportamento infantil tendo relação direta com as pressões colocadas por sua inserção neste novo ambiente. “Ao ingressar na pré-escola a criança se depara com um espaço que possui uma composição própria, com objetos específicos e uma estrutura social diversa da familiar. Isto quer dizer que ela vai ter que aprender a lidar com esse conjunto de novos elementos, assumindo novas condutas de acordo com as exigências desse novo contexto” (p. 114).

Capítulo 4. ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA À ESCOLA COMO TRANSIÇÃO ECOLÓGICA QUE MARCA O INÍCIO DA VIDA ESCOLAR

Neste capítulo foram apresentados os resultados de um estudo de natureza qualitativa realizado em uma instituição de educação infantil, que envolveu 46 crianças do Jardim I, os três professores responsáveis pelas turmas às quais estão vinculadas e quatro de seus familiares. O objetivo pretendido foi identificar os fatores que na visão dos participantes facilitam e dificultam o processo de adaptação da criança à escola, e que caracterizam esta forma particular de transição ecológica na infância.

Foram elaboradas seis tabelas que trazem os principais achados do presente estudo. As três primeiras figuras mostram os vários fatores que facilitam a adaptação à escola nas séries iniciais do ponto de vista das crianças, professores e familiares que aceitaram participar da pesquisa. As três tabelas finais reproduzem o que pensam os participantes a respeito dos fatores que dificultam o ingresso da criança no ambiente escolar e seu engajamento em atividades, relações e papéis que até então lhe eram estranhos em seu ambiente imediato – na população estudada, a família.

Para organização do material coletado a partir das entrevistas (familiares e professores) e com a aplicação de questionário (crianças), foram definidas categorias baseadas nos núcleos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011), que compreendem Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT). Em seguida, para refinamento da análise pretendida, foram propostas subcategorias que se baseiam em outros autores, mas que guardam relação com a perspectiva teórica adotada e que contemplam um conjunto de evidências discutidas em estudos anteriores sobre o tema na literatura atual. Desse modo, neste estudo, foram assim definidos os núcleos do modelo bioecológico: Pessoa (a criança em desenvolvimento), Processo (a adaptação à escola e outras aquisições

desenvolvimentais relacionados à transição ecológica), Contexto (o ambiente imediato e outros níveis do sistema ecológico) e Tempo (as dimensões temporais da adaptação à escola e de outras aquisições desenvolvimentais nesse processo).

4.1. Fatores que facilitam a adaptação à escola no início da vida escolar: a visão dos familiares, professores e crianças

Pela tabela 16, verifica-se que as subcategorias que representam os fatores que obtiveram maior número de menções (quantidade de respostas relacionadas ao conteúdo de uma dada subcategoria) e que, inicialmente, na visão dos familiares, facilitam a adaptação da criança à escola foram: “Atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem” (28 menções), “Interação boa com as outras crianças e o próprio ambiente em si” (14 menções), “Vivência de emoções confortáveis e positivas” (09 menções). As subcategorias com menor número de menções foram: “Adaptação rápida nos dois primeiros meses” (08 menções), “Manifestações positivas na presença da educadora” (05 menções).

Tabela 16. Fatores que facilitam a adaptação à escola de acordo com os familiares, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=04).

Categories	Subcategorias	Visão dos Familiares
Pessoa	Vivência de emoções confortáveis e positivas (Cox, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ela se habituou, né? Porque ela não chora pra vim pra escola, não faz escândalo” (Mãe 6) ▪ “Não, nunca chorou” (Mãe 5)
Processo	Atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem (Cox, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “É só um negócio de riscado... Isso aqui é uma cruz, ele falou” (Avó 2) ▪ “É, ela conta tudinho em casa quando ela chega, as historinhas” (Mãe 5) ▪ “Antigamente, ela não gostava assim de pegar caderno, de

		escrever, agora ela já gosta” (Mãe1)
	Manifestações positivas na presença da educadora (Rizzo, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Que ela já sabe fazer o A, o I, pintar. A professora dela disse que ela ganhou dez, entendeu? Que ela fez direitinho...” (Mãe 5) ▪ “A professora mandou né o livrinho com as atividades dela tudinho. É mais pintura, colagem, essas coisas” (Mãe 6) ▪ “E a tua professora? Tu gosta dela? ‘Gosto’. Ela gosta de ti? ‘Gosta’. Ela briga contigo? ‘Não’” (Avó 2) ▪ “Comenta que ela gosta das tias” (Mãe 5) ▪ “Ela não tem reclamações assim das professoras, nada...” (Mãe 6)
Contexto	Interação boa com as outras crianças e o próprio ambiente em si (Rizzo, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Depois que ela começou a estudar, ela já está mais dada, assim...” (Mãe 1) ▪ “Ela gosta muito da Rosa, a amiguinha dela. Ela fala: ‘Ah! porque a Rosa é legal’” (Mãe 6)
Tempo	Adaptação rápida nos dois primeiros meses (Rapoport, 2005).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Olha ele acordava dez hora, onze hora. Agora, ele acorda seis horas. Ele levanta sozinho, pega a escova dele e escova o dente dele. Toma o banho dele, tudo sozinho. Não precisa mais nem eu ficar mandando” (Avó 2) ▪ “Antes dela começar a estudar, inclusive ela já pediu pra vir pra uma escola, porque ela via as outras crianças indo, né? Mas ela ainda não estava na idade. No ano passado, eu não consegui, mas, esse ano, eu consegui. Aí ela aceitou bem, bem, normal, se adaptou rápido também” (Mãe 5) ▪ “Mudou assim os horários dela. Ela tinha um ritmo e agora ela tem outro, né? Que ela já acostumou aqui” (Mãe 5)

Na tabela 17 são apresentadas seis subcategorias que retratam a visão dos professores sobre o que facilita a adaptação da criança à escola desde os primeiros dias de aula: “Atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem” (23 menções), “Adaptação rápida nos dois primeiros meses” (08 menções), “Acompanhamento diário pelos pais da nova rotina da criança em conformidade com a escola.” (06 menções). As com menor número de menções foram: “Formação de vínculos apreatórios com professores e colegas” (05 menções), “Funcionamento fisiológico inalterado” (03 menções), e “Comportamento sorridente e calmo” (03 menções).

Tabela 17. Fatores que facilitam a adaptação à escola de acordo com os professores, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=03).

Categories	Subcategorias	Visão dos Professores
Pessoa	Funcionamento fisiológico inalterado (Rizzo, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Olha, desde que a criança ela não chore ou não tenha nenhum tipo de rejeição, ela aceita, participa [...] Então, pra mim, isso aí já tá demonstrando que ele se habituou” (Professora 1)
	Comportamento sorridente e calmo (Rizzo, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “A criança 6 é uma criança bem mais quieta, mais concentrada. A mãe, eu percebo, que passa isso pra ela” (Professora 2)
Processo	Atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem (Cox 2012).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “A partir do momento que ele realiza as atividades dele e participa de todo o contexto cotidiano, normalmente ele já está adaptado” (Professora 1) ▪ “A única atividade que eles realizam cem por cento é quando é pintura, entendeu? Eu acho que por ser lápis de cor e chamar atenção” (Professora 3) ▪ “A Criança 6 ela utiliza o tempo que se pede, né? Faz com esmero” (Professora 2)

Contexto	Formação de vínculos aprovatórios com professores e colegas (Cox, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Em geral eu me relaciono bem com eles, graças a Deus. Pelo menos eu nunca tive nenhum problema assim. Eles são carinhosos, a gente se relaciona muito bem até, e com os outros também, porque eles têm contato não só comigo, mas tem com os outros que ficam na escola. É eles se relacionam bem” (Professora 1) ▪ “Ela se relaciona muito bem. No geral, eu vejo que ela [a Criança 6] se relaciona dentro do normal... Ela se relaciona com todo mundo” (Professora 2)
Tempo	Adaptação rápida nos dois primeiros meses (Rapoport, 2005). Acompanhamento diário pelos pais da nova rotina em conformidade com a escola (Klein, 1991 citado por Rapoport & Piccinini, 2001).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “A maioria deles, assim, no geral, com 15 dias, já estão adaptados. Com uns 15 dias já estão bem adaptados” (Professora 1) ▪ “Não, todos dois choraram [As Crianças 02 e 06] no início, no primeiro dia, mas depois se adaptaram” (Professora 1) ▪ “Deveria ter assim uma adaptação mais lenta. Vem pra escola, sai dez horas, vai embora, passa uns quinze dias fazendo isso. Uma semana não é suficiente, entendeu? Depois de quinze dias passa pro horário de meio dia, vai embora. Aí a criança vai entendendo, vai assimilando que ela vai ficar. Devagarzinho ela vai ficando o dia todo, até ela entender que tem que ficar o dia todo. E nisso, o pai e a mãe frequentando, explicando” (Professora 3) ▪ “Eles comentam: ‘Ah! fulano vem me buscar. Olha meu pai vem me buscar” (Professora 1) ▪ “Ela comenta que a mãe sempre, algum responsável que vem” (Professora 2)

A tabela 18 mostra as categorias que reúnem dados extraídos dos questionários aplicados com as crianças relacionados aos fatores que presumidamente facilitam a adaptação a esse novo ambiente ecológico no início da vida escolar: “Vivência de emoções confortáveis e positivas” (144 menções), “Atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem” (45 menções), “Interação boa com as outras crianças e o próprio ambiente em si” (30 menções). As com menor número de menções foram: “Acompanhamento diário pelos pais da nova rotina em conformidade com a escola” (06 menções), “Funcionamento fisiológico inalterado” (02 menções).

Tabela 18. Fatores que facilitam a adaptação à escola de acordo com as crianças, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categorias	Subcategorias	Visão das Crianças
Pessoa	Vivência de emoções confortáveis e positivas (Cox, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C18: “Eu sinto, porque eu vou pra escola, eu fico alegre (...)” ▪ C25: “alegre, porque eu queria ir para escola estudar”
	Funcionamento fisiológico inalterado (Rizzo, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu não tô sentindo nada. Fico alegre porque eu venho pra escola e tenho que estudar” (Criança 41) ▪ “Me sinto bem” (Criança 43) ▪ “Feliz, porque toda vez que eu venho, eu nem venho chorando” (Criança 30)
Processo	Atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem (Cox 2012)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Tomo banho, escovo os dentes. Tomo café, pão, bolo. Me arrumo. Meu pai calça a meia e o sapato. Aí eu venho com a minha mochila atrás, ela não é de rodinha. Venho para a sala da professora Marta” (Criança 32) ▪ “Eu me arrumo, eu passo perfume, eu passo batom e venho pra escola. Eu calço o meu sapato” (Criança 41) ▪ “Eu visto uma roupa, um sapato, um uniforme e

		<p>uma roupa de uniforme” (Criança 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu vou pra escola, eu fico alegre” (Criança 18) ▪ “Alegre, porque eu queria ir para escola estudar” (Criança 25) ▪ “Tomo o meu <i>Nescau</i>, eu brinco. Eu vou para o parquinho e vou para a sala fazer o meu dever” (Criança 5) ▪ “Eu faço aqueles negócios quando eu chego aqui. Eu faço as atividades” (Criança 20)
Contexto	<p>Interação boa com as outras crianças e o próprio ambiente em si (Rizzo, 2000)</p> <p>Acompanhamento diário pelos pais da nova rotina em conformidade com a escola (Klein, 1991 citado por Rapoport & Piccinini, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Conversando com meus amigos, brincando com eles, mas eu não fico em pé na cadeira, só algumas vezes. E quando eu chego aqui na escola os meus amigos começam a brincar comigo e eu também” (Criança 42) ▪ “[Quando chegar à escola, eu quero encontrar] as minhas coleguinhas, as minhas professoras” (Criança 41) ▪ “[Quando chegar à escola, eu quero encontrar] Todo mundo, minha professora, meus colegas” (Criança 30) ▪ “Eu converso com a minha mãe e a minha mãe conversa comigo” (Criança 25) ▪ “Pego a ladeira, vou pro ônibus com a minha mãe e irmão e a mãe me leva pra escola” (Criança 21) ▪ “Eu atravesso a rua com meu pai. E aí eu subo naquela escada que tem um monte de pedra, tem outra escada, eu atravesso a rua com meu pai e meu irmão e dou a mão pro meu pai” (Criança 32)
Tempo	<p>Acompanhamento diário pelos pais da nova rotina em conformidade com a escola (Klein, 1991 citado por Rapoport & Piccinini, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu me sinto alegre, a minha mãe me deixa na escola e eu fico aqui com a minha professora. E eu fui embora para minha casa ontem” (Criança 25)

4.2. Fatores que dificultam a adaptação da criança à escola no início da vida escolar: a visão dos familiares, professores e crianças

Quanto ao que dificulta a adaptação da criança à escola na visão dos familiares entrevistados, foram apresentadas na tabela 19 as que foram mais lembradas pelos entrevistados: “Baixa interação com crianças e educadores” (05 menções), “Comportamentos evitativos e resistentes” (04 menções). As subcategorias menos mencionadas foram: “Baixa tolerância a mudanças” (02 menções), “Pouco interesse nas atividades da escola” (02 menções), “Agressividade, ansiedade ou retraimento” (02 menções), “Diferenças entre horários de chegada e saída da escola” (01 menção).

Tabela 19. Fatores que dificultam a adaptação à escola de acordo com os familiares, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=04).

Categorias	Subcategorias	Visão dos Familiares
Pessoa	Baixa tolerância a mudanças (Varin et al., 1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Mas todo dia ela chora. A irmã dela fala também que na hora do recreio que ela chora” (Mãe 1) ▪ “Antes ela já fazia isso... Ela fica assim na tolice dela...” (Mãe 1)
Processo	Pouco interesse nas atividades da escola Varin et al. (1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ele só tem uma coisa que ele reclama todo dia: ele não quer dormir na escola” (Avó 2) ▪ “Ela comenta que a professora dela é enjoada, que a professora dela quer que ela durma e ela não quer dormir” (Mãe 6)
	Agressividade, ansiedade ou retraimento (Cox, 2012)	<p>“Tá rebelde, responde” (Mãe 6)</p> <p>“Então ela chega em casa já com aquele medo, entendeu? Ela diz já chorando: ‘Ah, eu vou pra aula amanhã? Então isso tá me deixando preocupada” (Mãe 6)</p>

	Comportamentos evitativos e resistentes (Varin et al., 1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ela fica meio esquisita, num modo, assim, de não querer vir” (Mãe 1) ▪ “Aí ela diz: ‘Mas eu não quero ir. Eu quero dormir’...” (Mãe 1) ▪ “Aqui, acolá, tem dia que ele ainda tá com preguiça. Aí, ele não quer...” (Avó 1) ▪ “A irmã dela sai cedo [porque estudava em série mais avançada, com outros horários] e ela não [Jardim I]. Ela reclama sempre isso” (Mãe 1)
Contexto	Baixa interação com crianças e educadores (Rapoport, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ela ficava chorando e eu falava: por que você não quer ir Violeta? Aí ela falava: ‘Ah! porque eu não gosto da professora’” (Mãe 1) ▪ “Foi isso [a mãe falou na entrevista o que a filha comentou com ela sobre a professora]: ‘mãe a professora é enjoada, ela briga, ela isso, ela aquilo’” (Mãe 6) ▪ “Ela me disse: ‘Mãe o menino apertou a minha bochecha e doeu aqui’. Aí o menino ainda tornou a bater nela de novo” (Mãe 1) ▪ “Ela fala dos amiguinhos... Sempre tem um que implica, né? Ela diz que o coleguinha chama ela de bruxa, que ela é feia. Eu digo: ‘Ah, minha filha, não liga. Fala pra tia.’ Ela diz: ‘Mas eu falo, e a tia não liga’.” (Mãe 5) ▪ “Ela tá reclamando porque tem uns coleguinhas que começam a bater, rascar. E, assim, eles deixam ela de lado. Ela tá se sentindo excluída” (Mãe 6)
Tempo	Diferenças entre horários de chegada e saída da escola (Vitória & Rosseti-Ferreira, 1993).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ela [a filha] quer sair no horário de meio dia” (Mãe 6)

Entre os fatores que podem dificultar a adaptação da criança à escola na visão dos professores, a tabela 20 mostra que as subcategorias mais citadas foram: “Diferenças entre

horários de chegadas e saídas da escola” (05 menções), “Pouco interesse nas atividades da escola” (04 menções), “Baixa interação com crianças e educadores” (03 menções), “Baixa tolerância a mudanças” (02 menções). As subcategorias menos mencionadas foram: “Elevada ansiedade de separação: agarrar-se aos pais durante a separação matinal; chorar e protestar” (01 menções), “Agressividade, ansiedade ou retraimento” (01 menção), “Comportamentos evitativos e resistentes” (01 menção), “Faltas frequentes” (01 menção).

Tabela 20. Fatores que dificultam a adaptação à escola de acordo com os professores, segundo dados coletados na ECCSI. Belém, 2012 (n=03).

Categories	Subcategorias	Visão dos Professores
Pessoa	<p>Agressividade, ansiedade ou retraimento (Cox, 2012)</p> <p>Elevada ansiedade de separação: agarrar-se aos pais durante a separação matinal; chorar e protestar (Varin et al., 1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “A C3 já é uma criança mais retraída, muito retraída. Ela aos poucos que foi ganhando a confiança” (Professora 2) ▪ “No início, quando eles vêm pra escola, a única resistência é o choro, porque eles querem a mãe” (Professora 1)
Processo	<p>Pouco interesse nas atividades da escola (Varin et al., 1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Mas a parte da tarde é o tempo todo chorando, não quer fazer nada, entendeu? Eles não têm desenvolvimento nenhum” (Professora 3) ▪ “Não, só querem brincar, porque, na cabeça deles, eles já estudaram pela parte da manhã. Então, de tarde, eles querem brincar, brincar, brincar” (Professora 3) ▪ “Eu já percebi que quando vamos guardar os brinquedos, ela vai, se senta. Eu digo: ‘Olha, Criança 5, eu tô vendo você também. Ela: ‘Não, tia, eu não tava...’. E eu: ‘Você estava brincando e todo mundo vai ajudar. A gente vai ter que ajudar’ (Professora 2) ▪ “Quando vai pra atividade escrita, que exige um pouco da coordenação, aí eles

		<p>já têm um pouco mais de dificuldade. Aí exige mais deles. Mas também são poucos que manifestam isso. Na maioria deles, eles fazem” (Professora 1)</p>
	<p>Baixa tolerância a mudanças. (Varin et al., 1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Porque, enquanto a criança chora, faz questão da mãe o tempo todo, aí ele ainda não tá adaptado” (Professora 1) ▪ “Às vezes dizem: ‘Tia’. Ou [então]: ‘Professora, mãe ou vó [...]’. E às vezes algumas atitudes, né? Eu não sei, eu não posso dizer se estão confundindo ou se é carência” (Professora 1)
	<p>Comportamentos evitativos e resistentes (Varin et al., 1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “No início, eu acredito até que pra criança é uma tortura. Porque tem tanto caso de criança que chega chorando, que não quer ficar na escola, e isso chega até a contaminar os outros, que vem meio que receoso. Esse início é complicado, principalmente quando chega no dormitório, sabe? E geralmente essas crianças de primeira vez” (Professora 2)
Contexto	<p>Baixa interação com crianças e educadores (Rapoport, 2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Da Criança 6, a resistência dela era com os coleguinhas e até com a professora. Eu achava assim que tinha uma certa resistência dela tá ali falando” (Professora 2) ▪ “Ela não se dava muito com os colegas, chorava, chorava muito” (Professora 3) ▪ “O que eu percebo: a Criança 5, se pudesse, ela ficava o tempo todo brincando fora da sala [...] E também tem um probleminha que eu percebo de querer ficar com os brinquedos dos coleguinha” (Professora 2)
Tempo	<p>Faltas frequentes (Vitória & Rosseti-Ferreira, 1993).</p> <p>Diferenças entre horários de chegadas e saídas da escola (Vitória & Rosseti-Ferreira, 1993).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “A Criança 6 é um exemplo. Essa semana ela frequentou dois dias a escola e foi os dois dias de choro” (Professora 3) ▪ “Porque, às vezes, os pais fazem uma chantagem, até confundindo a criança. Diz que vem buscar a criança, e não vem. Outra coisa também que tem resistência a buscar no horário a

criança. Quando eles passam do horário, a criança se sente insegura. Aí, no outro dia já vai ter resistência, não vai querer vir” (Professora 1)

- “Hoje, ela foi embora cedo, porque a professora da manhã pediu pra ligar pra mãe que não tinha condições... Foi a manhã toda chorando” (Professora 3)
- “O tempo integral, de manhã, intermediário e a tarde... Eles sentem demais mesmo” (Professora 3)
- “Eles percebem a rotina: que eles ficam o dia todo, que tem que dormir. Aí, no outro dia, eles já manifestam choro, certa resistência pra vir, pra ficar” (Professora 1)

Na tabela 21, foram listadas as sete subcategorias que reúnem o que pensam as crianças que responderam ao questionário acerca do que para elas dificulta a adaptação à escola. As subcategorias mais reportadas ao longo da pesquisa foram as seguintes: “Manifestações corporais e alterações fisiológicas” (91 menções), “Efeitos sobre aspectos emocionais e cognitivos da criança” (40 menções), “Pouco interesse nas atividades da escola” (05 menções). As subcategorias menos mencionadas foram: “Elevada ansiedade de separação: agarrar-se aos pais durante a separação matinal; chorar e protestar” (04 menções), “Baixa interação com crianças e educadores” (04 menções), “Agressividade, ansiedade ou Retraimento” (02 menções), “Diferenças entre horários de chegadas e saídas da escola” (02 menções).

Tabela 21. O que dificulta na visão das crianças, segundo dados coletados na escola ECCSI. Belém, 2012 (n=46).

Categories	Subcategorias	Visão das Crianças
Pessoa	Manifestações corporais e	▪ “Eu me sinto dormindo” (Criança 31)

alterações (Rapoport, 2005)	fisiológicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Minha cabeça dói” (Criança 40) ▪ “Eu me sinto muito mal, porque eu como batata, eu como essas coisas” (Criança 08) ▪ “Dor de cabeça, dor de barriga, dor na perna” (Criança 33) ▪ “Com frio, quando em saio de casa vem frio, mas daqui a pouco vem o sol” (Criança 14) ▪ “É mal... Me dá dor na barriga porque eu como muito bombom, e a mamãe me dá muito dinheiro pra eu comprar bombom” (Criança 8) ▪ “Se sente mal quando... porque eu tava doente, muito mal, e veio pra escola” (Criança 17)
Efeitos sobre aspectos emocionais e cognitivos da criança (Rapoport, 2005).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Triste quando vem pra escola, porque a mamãe me bate quando eu venho pra cá, aqui atrás da cabeça, com a mão, pú!” (Criança 24) ▪ “Fico triste” [quando está chegando à escola] (Criança 39) ▪ “Triste, porque minha mãe me acorda e me atrapalha” (Criança 29) 	
Agressividade, ansiedade ou retraimento (Cox, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Com raiva” [quando chega à escola]. (Criança 44) 	
Elevada ansiedade de separação: agarrar-se aos pais durante a separação matinal; chorar e protestar (Varin et al. (1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “[...] Fico triste, porque eu chorei na escola, porque eu quero a minha mãe” (Criança 38) ▪ “Se sinto que eu quero ficar em casa, porque eu sinto saudade da minha mãe” (Criança 12) 	
Processo	Pouco interesse nas atividades da escola (Varin et al., 1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu fujo, eu não faço nada” (Criança 45) ▪ “Eu não faço nada aqui na escola. A titia só abre a porta e eu vou embora” (Criança 45) ▪ “Eu corro, fugindo [...]” (Criança 36)
Contexto	Baixa interação com crianças e educadores (Rapoport, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Fico sentada, eles os meus coleguinhas ficam mexendo na minha mochila” (Criança 4) ▪ “Triste, porque o Fábio não é meu amigo” (Criança 36)

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Me sinto mal, porque os meus coleguinhas me assustam e começa a me dar dor de barriga. Eles ficam mexendo no caderno, no biscoito. O Bruno é chato fica me seguindo” (Criança 4)
	Natureza e número de condições adversas e fatores de risco para problemas de adaptação social (Silva, Veríssimo & Santos, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Meu irmão, ele tá doente [...] O meu primo, ele tem treze anos, o homem matou ele, e eu não segurei ele. Ele foi pro médico e ele morreu... o homem” (Criança 38) ▪ Quando a minha mãe me bate. Ela sempre me bate. Ela sempre me bate” (Criança 36) ▪ “Triste, porque o meu irmão não veio pra escola” (Criança 7) ▪ “Triste, porque a mamãe me traz pra cá, aí eu fico preocupado com ela” (Criança 36)
Tempo	Diferenças entre horários de chegadas e saídas da escola (Vitória & Rosseti-Ferreira, 1993).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Eu chego em casa triste, porque a minha mãe não veio me buscar e aí eu chorei” (Criança 36)

4.3. Fatores que facilitam e dificultam a adaptação da criança à escola no início da vida escolar: uma discussão comparativa.

Segundo Bronfenbrenner (2011), o modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) é constituído por quatro componentes interligados: o Processo de desenvolvimento que envolve a fusão e a dinâmica de relação entre o indivíduo e o ambiente; a Pessoa com suas características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; o Contexto definido como níveis ou sistemas entrelaçados; e o Tempo, que envolve as dimensões múltiplas da temporalidade, constituindo o cronossistema, que se reporta às mudanças que vão se sucedendo ao longo do ciclo de vida. Ao se propor, neste estudo, organizar os dados extraídos de entrevistas e questionários que investigaram a visão das próprias crianças e de seus

familiares e professores quanto aos fatores que podem ou tendem a influenciar na adaptação à escola, a referência ao modelo tornou-se não apenas viável, como necessária, já que o conceito de transição ecológica está dentro do modelo bioecológico.

De acordo com a literatura sobre o tema sabe-se hoje que são muitos e diversos os fatores que podem afetar a capacidade da criança de se adaptar às condições ecológicas presentes em outros ambientes que vão além do familiar, tendo sido possível neste estudo organizá-los a partir de categorias inspiradas em seus quatro núcleos: personais (vivência de emoções confortáveis e positivas, comportamento sorridente e calmo, funcionamento fisiológico inalterado, baixa tolerância a mudanças, agressividade, ansiedade ou retraimento), contextuais (interação boa com as outras crianças e o próprio ambiente em si, acompanhamento diário pelos pais da nova rotina em acordo com a escola, baixa interação com crianças e educadores), processuais (atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem, manifestações positivas na presença da educadora, pouco interesse nas atividades da escola, comportamentos evitativos e resistentes) e temporais (adaptação rápida nos dois primeiros meses, diferenças entre horários de chegada e saída da escola, faltas frequentes).

Além disso, para análise dos dados coletados neste estudo procurou-se realçar a lógica que define o modelo bioecológico do desenvolvimento humano, na medida em que a mudança e a adaptação da criança a um novo ambiente ecológico são partes constituintes de um movimento mais amplo que se caracteriza como aquela que talvez seja na atualidade a transição mais importante nos primeiros anos da infância: o ingresso na escola e o início das atividades, relações e papéis associados à vida escolar.

Entretanto, por ser este um processo amplo e que exige análises que combinam diferentes variáveis, fez-se a opção neste capítulo de recortar para fazer a leitura dos dados de

modo a evidenciar quais os fatores que favorecem e dificultam o processo de adaptação da criança à escola em uma perspectiva bioecológica. Os resultados obtidos neste estudo mostraram que, na visão dos participantes, os três fatores que tendem a facilitar a adaptação e que foram reconhecidos como os mais presentes na vivência das crianças, dos familiares e dos professores pesquisados, são os seguintes: 1) “Vivência de emoções confortáveis e positivas” (Cox, 2012); 2) “Atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem” (Cox 2012); 3) “Interação boa com as outras crianças e o próprio ambiente em si” (Rizzo, 2000). Enquanto que os quatro fatores que podem facilitar a adaptação à escola, porém menos presentes na experiência relatada pelos participantes foram: 1) “Comportamento sorridente e calmo” (Rizzo, 2000), 2) “Funcionamento fisiológico inalterado” (Rizzo, 2000), 3) “Manifestações positivas na presença da educadora” (Rizzo, 2000), e “Formação de vínculos aprovatórios com professores e colegas” (Cox, 2012).

Observa-se que entre os fatores mais citados pelos participantes estão aqueles que remetem à esfera das características e comportamentos sociais da pessoa (no caso, da criança que aos quatro anos dá início à sua vida escolar), enquanto que os menos lembrados foram os que envolvem o padrão de relação e a existência de vínculo com seus parceiros nos contextos dessa transição (a professora e os colegas de turma). Isso corrobora a literatura sobre o tema que tradicionalmente privilegiou durante muito tempo o estudo de variáveis que representam características intrínsecas do sujeito que afetam a forma como este responde ao meio e à lógica do ajustamento social em detrimento de uma abordagem de adaptação imersa no contexto e na consideração dos padrões de relação e antecedentes familiares e outros (Silva, Veríssimo & Santos, 2004).

Talvez, por isso, o único fator que facilita a adaptação citado por todas as categorias de participantes foi justamente aquele que enfatiza a pessoa e seu modo de se comportar

socialmente: “Atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem” (Cox 2012). Enquanto que entre os fatores que facilitam a adaptação e que foram reportados por somente uma das categorias de participantes, citam-se: professores “Comportamento sorridente e calmo” (Rizzo, 2000), “Formação de vínculos aprobatórios com professores e colegas” (Cox, 2012), familiares, “Manifestações positivas na presença da educadora” (Rizzo, 2000).

A presença desses argumentos tem seu lugar destacado na literatura consultada, uma vez que, segundo Cox (2012, p. 2), uma criança bem adaptada à escola costuma ser uma criança bem-sucedida na escola, podendo ser assim considerada quando “desenvolve uma atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem; quando estabelece vínculos sociais aprobatórios com professores e colegas, quando vivencia emoções confortáveis e positivas, e não ansiedade ou solidão, quando participa e se envolve positivamente em sala de aula, e quando obtém sucesso e progride em termos escolares”. Além disso, no que se referem às evidências de um processo de adaptação adequado sabe-se que as crianças que apresentam manifestações positivas diante da presença da educadora necessitam menos ou até nem demandam o acompanhamento ininterrupto de um familiar nesse processo inicial da adaptação à escola, assim como não exibem manifestações alteradas de forma acentuada no seu funcionamento fisiológico. Ou ainda, como discutem outros autores, tais crianças manifestam boa interação com as outras crianças e o próprio ambiente em si, possuindo boas manifestações afetivas, mostra-se feliz, sorri, brinca, apresenta comportamento calmo (Rizzo, 2000).

Desse mesmo ponto de vista, neste estudo, também se procurou apontar e discutir os três fatores que dificultam a adaptação à escola que figuram como os mais presentes entre as crianças, familiares e professores entrevistados: “Manifestações corporais e alterações fisiológicas” (Rapoport, 2005), “Efeitos sobre aspectos emocionais e cognitivos da criança”

(Rapoport, 2005), “Baixa interação com crianças e educadores” (Rapoport, 2005). Já os três fatores que dificultam a adaptação que foram os menos presentes entre os participantes, crianças, familiares e professores, podem ser relacionados: “Faltas frequentes” (Vitória & Rosseti-Ferreira, 1993), “Baixa tolerância a mudanças” Varin et al. (1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001).

Entre os fatores que dificultam a adaptação e que foram citados por todas as categorias de participantes estão: “Agressividade, ansiedade ou retraimento” (Cox, 2012), “Pouco interesse nas atividades da escola” Varin et al. (1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001), “Baixa interação com crianças e educadores” (Rapoport, 2005), e “Diferenças entre horários de chegadas e saídas da escola” (Vitória & Rosseti-Ferreira, 1993). Já os fatores que dificultam a adaptação da criança à escola e que foram mencionados apenas por uma das categorias de participantes, deve-se destacar: crianças “Manifestações corporais e alterações fisiológicas” (Rapoport, 2005), e “Efeitos sobre aspectos emocionais e cognitivos da criança” (Rapoport, 2005), e professores “Faltas frequentes” (Vitória & Rosseti-Ferreira, 1993).

Os resultados obtidos neste estudo, quando confrontados com a literatura sobre adaptação psicossocial da criança à escola, reafirmam conclusões já apontadas em trabalhos anteriores. O ponto de vista dos participantes confirma a premissa de que a adaptação parece ser de fato um processo que não acontece somente nos primeiros dias na escola, pode durar meses, e faltas frequentes, diferenças entre horários de chegadas e saídas da escola podem dificultar a adaptação (Vitória e Rosseti-Ferreira, 1993).

Da mesma maneira, os resultados extraídos das análises das entrevistas mostram que em maior ou menor medida, os fatores que presumidamente dificultam a adaptação à escola relacionam-se ao papel das características intrínsecas da criança, mas também outros aspectos de ordem ambiental. Com base nas contribuições trazidas por Rapoport e Piccinini (2001)

sobre o tema, e após um olhar atento sobre o que está por trás desse tipo de experiência nos primeiros anos da infância, fica claro que os fatores que facilitam e dificultam a adaptação da criança à escola podem ser interpretados a partir de uma perspectiva bioecológica, o que significa abordá-los de uma forma integrada e não isolada como variáveis ou categorias estanques, de tal sorte que fica até difícil precisar quando tais fatores são em sua essência pessoais ou contextuais, enfatizam a dimensão processual ou temporal da transição.

Varin et al (1996) citado por Ecke (2010) afirmam que:

“O principal indicador de má adaptação envolveria pobreza na brincadeira e na comunicação com adultos e pares, baixa capacidade de expressão de sentimentos positivos e pouco interesse nas atividades da escola, baixa tolerância a mudanças; reações agressivas com pares e educadoras, comportamentos evitativos e resistentes, dificuldade em ser confrontado; elevada ansiedade de separação, expressa pelos comportamentos de agarrar-se aos pais durante a separação matinal, chorar e protestar; e recusa ao grupo da creche, associado à hostilidade com as rotinas da creche, brincando somente com seus próprios brinquedos em padrões estereotipados (p. 08),”

Os vários fatores apontados por Rapoport e Piccinini (2001) sugerem que é realmente uma tarefa difícil pensar estes fatores de forma isolada, uma vez que, por exemplo, “reações agressivas com pares e educadoras” poderia ser pensado como um fator que tanto tem a ver com características temperamentais da pessoa e da forma como reage às pressões do meio, como pode ser um descritor do padrão de relação que foi sendo construído com os professores e seus pares no ambiente escolar. O mesmo poderia ser dito em relação a fatores como “comportamentos evitativos e resistentes” que ora pode remeter à percepção de características intrínsecas à criança (Silva, Veríssimo & Santos, 2004) ou predisposições comportamentais (Ladd, 2012), ora pode se reportar ao tipo de relação que mantém com o grupo de pares em função de adversidades de relacionamento (rejeição de colegas, vitimização, ausência de interações), como também explica Ladd (2012).

De todo modo, a referência ao modelo teve a pretensão de ampliar a visão dos vários fatores que de forma única ou integrada podem ser investigados e devem ser considerados em

estudos sobre a adaptação da criança à escola nas séries iniciais como uma importante transição ecológica. Neste estudo, procurou-se mostrar que essa perspectiva pode ser tomada para a pesquisa na área da Psicologia do Desenvolvimento por entender que essa experiência é valiosa para o amadurecimento da criança e dela depende várias aquisições futuras. Além disso, entende-se que vale a pena organizar categorias de análises pautadas no modelo bioecológico para pensar tanto os fatores que favorecem como os que dificultam a adaptação à escola, ainda que os dados obtidos façam referência mais frequentemente a dois dos seus quatro núcleos teóricos: Pessoa e Processo.

Capítulo 5. **TRANSIÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS COM CRIANÇAS NO INÍCIO DA VIDA ESCOLAR**

5.1. Contextualização do Estudo de Casos Múltiplos

Este capítulo apresenta e discute aspectos pessoais, contextuais e temporais que marcaram o início da vida escolar para três crianças que frequentavam a instituição de educação infantil pesquisada. O objetivo do estudo foi descrever e comparar as características presentes na forma como essa transição ecológica foi àquela altura vivida e percebida por essas crianças e suas figuras de referência no microssistema família e escola, assim como do mesossistema que por eles estava em formação. Neste sentido, o capítulo aponta semelhanças e diferenças entre os casos de transição observados em dois momentos específicos: Tempo 1 (T1), que corresponde ao início da fase escolar, mais precisamente a segunda semana de aula, e o Tempo 2 (T2), que foi realizado 50 dias depois da primeira etapa. Além disso, discute como na visão dos participantes a criança transita entre a família e a escola nesses primeiros tempos, e ainda como são os antigos e novos papéis sociais nesses ambientes ecológicos.

Os três casos estudados envolveram a participação de três crianças e seus respectivos pais/responsáveis e professores, que concordaram em tomar parte do estudo proposto. O método utilizado foi o Estudo de Casos Múltiplos, cujos dados foram obtidos por meio do acesso a fontes diversas, como transcrições de entrevistas, registro de dados observacionais, filmagens e fotos. Os resultados obtidos foram derivados da análise dos três casos que envolvem processos de transição ecológica vivenciados por crianças nos primeiros meses de sua vida escolar, identificando diferenças e semelhanças em sua percepção acerca da transitoriedade que marca esta experiência em seu cotidiano. Os casos foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão descritos mais detalhadamente no método,

porém de forma objetiva as crianças deviam estar frequentando a escola pela primeira vez, desse modo foram sorteadas as três participantes.

5.2. Caracterização dos casos estudados

As características dos casos estudados foram organizadas na tabela 22 para facilitar a identificação das semelhanças e diferenças entre as crianças e seus ambientes ecológicos.

Tabela 22. Características dos três casos estudados: dados sobre a criança, a família e a escola.

	Caso 1: Rebeca	Caso 2: Sara	Caso 3: Isaque
A Criança	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo: feminino ▪ Idade: quatro anos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo: feminino ▪ Idade: quatro anos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo: masculino ▪ Idade: quatro anos
A Família	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsáveis: mãe e pai ▪ Mãe: Ester, 29 anos ▪ Pai: Salomão, 29 anos ▪ Um irmão: sexo masculino, com mais idade ▪ Após a escola, fica na casa de uma tia ▪ Casa: construída em alvenaria, com seis cômodos, localizada em rua não asfaltada ▪ Bairro: Curió-Utinga 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsável: mãe ▪ Mãe: Noemi, 32 anos ▪ Filha única ▪ Casa: construída em madeira, com três cômodos, localizada em rua não asfaltada e área cercada de mato, com ponte que permite o acesso à via principal ▪ Bairro: Curió-Utinga 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsável: avó ▪ Avó: Rute, 51 anos ▪ Filho único ▪ Recebe visita de sua mãe ▪ Casa: construída em alvenaria, com nove cômodos, localizada em rua não asfaltada ▪ Bairro: Curió-Utinga
A Escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Série: Jardim I ▪ Turma: 3 ▪ Duas professoras 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Série: Jardim I ▪ Turma: 3 ▪ Duas professoras 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Série: Jardim I ▪ Turma: 1 ▪ Uma professora

5.3. Relato dos Casos

Caso 1: Rebeca.

Ester e Salomão, pais de Rebeca, decidiram matriculá-la na escola porque a filha demonstrou interesse em começar a estudar, e eles precisavam trabalhar e não tinham com

quem deixá-la em casa. Segundo relatou sua mãe: “[...] *Como eu te falei, ela só vivia em casa. Ela só vivia pedindo: ‘Mãe, eu quero estudar! Mãe, eu quero estudar! Só que, aqui, na Casa da Criança, foi o único meio que eu achei de deixar ela por enquanto, pra eu poder trabalhar, porque não tinha com quem deixar ela’*”.

O pai de Rebeca foi quem matriculou a filha na escola e a mãe acompanhou a criança nos primeiros dias de aula. Nessa fase inicial da adaptação à escola, segundo foi apurado, a mãe acompanhava a filha até a sala de aula, onde sentava em uma cadeira e colocava a criança no colo. Rebeca não chorou em nenhum desses dias. A mãe comentou logo no início esse período foi bem tranquilo: *“No início ela estava gostando muito, tanto é que ela acordava bem cedo. Ela acordava, eu não precisava acordar ela, que já ia direto pro banheiro tomar banho. Então, pra mim, foi muito bom, né? Isso quer dizer que ela teve um interesse grande pra estudar, da parte dela”*.

Na 1ª etapa da pesquisa, em sessão realizada em 05/03/2012, Rebeca acordou por volta de 6 horas e foi para o banheiro. A mãe auxiliou a criança a tomar banho, escovar os dentes, enxugar o corpo com uma toalha, vestir o seu uniforme. Ela também preparou o mingau que seria servido à filha e entregou a mamadeira nas mãos de Rebeca. A criança ficou deitada na cama tomando o mingau e assistindo a televisão. Depois, entregou a mamadeira para Salomão. A mãe passou a pentear o cabelo de Rebeca, calçou as sandálias na criança, pegou a mochila da filha, que se despediu de seu pai pedindo-lhe a benção. De mãos dadas com a mãe, saiu de casa em direção à escola por volta de 6h56.

Ester levou Rebeca para a escola, elas foram andando lado a lado. Em nenhum momento Rebeca chorou ou esboçou qualquer tipo de resistência ou sintoma de mal estar, mesmo quando tiveram que passar uma ponte de madeira, subir e descer uma ladeira que fica no caminho até a escola. As duas conversaram pouco ao longo do trajeto. Quando chegaram

ao prédio da escola às 07h15min, o portão já estava aberto, com algumas pessoas dispostas à frente. Mãe e filha permaneceram paradas em frente à escola e só depois se despediram. Rebeca entrou na escola sozinha e Ester foi embora para o seu local de trabalho.

Rebeca sentou na escada (uma espécie de arquibancada) que fica localizada no corredor que dá acesso às dependências internas da escola. Em nenhum momento ela chorou, permaneceu calada, parecia apenas observar a movimentação das pessoas ao seu redor. No momento seguinte, já na companhia de outras crianças e a professora da sua turma, ela caminhou em direção à sala de aula.

Ao longo do dia, ela permaneceu a maior parte do tempo na sala de aula. Ela brincou, conversou e sorriu para os colegas em vários momentos. Em dada ocasião, um colega de turma de Rebeca, uma criança do sexo masculino, se aproximou dela e puxou o seu cabelo. Depois, bateu nela. Em resposta, Rebeca gritou, disse pra ele parar. Quando ela parou, Rebeca ficou com o cenho franzido, com uma fisionomia que demonstrava estar séria, evitando contato com esta e outras crianças. Depois, ficou sentada em uma cadeira, ao lado de uma colega de turma do sexo feminino, brincando com um caminhão.

Na escola, às 16h15min, Rebeca demonstrava estar mais à vontade na companhia dos colegas de turma. Foi neste momento que começaram os preparativos para encerrar as aulas e deixar a escola. A Professora 3 arrumou a sala e as crianças pegaram as mochilas e esperaram sentadas a chamada dos pais para ir embora. Ester, a mãe de Rebeca, foi buscá-la na sala de aula. No reencontro, mãe e filha se abraçaram e conversaram.

Ester levou Rebeca para a casa de um parente próximo da criança – a tia. No caminho, enquanto andavam juntas, conversaram e comeram pipoca. Quando chegaram na casa da tia, Rebeca e Ester conversaram com ela e outra criança que lá se encontrava. Ela comeu a pipoca que a mãe comprou, experimentou o sapato que ganhou da mãe e assistiu a televisão.

Na 2ª etapa da pesquisa, no dia 27/04/2012, Rebeca acordou às 06h20min. Ela permaneceu ainda algum tempo deitada com o irmão em sua cama. O pai ligou a televisão que fica no quarto e estava passando jornal. Ela se manteve atenta às imagens exibidas na TV, parecia assistir ao telejornal que estava sendo exibido naquele momento. A mãe entregou a mamadeira para Rebeca, e quando terminou de tomar o mingau, levantou da cama e foi para o banheiro com a mãe. Lá tomou banho, auxiliada pela mãe. Enquanto isso, o pai arrumou a mochila escolar da filha, colocou o uniforme, toalha, lençol, depois que saíram do banheiro. Ester arrumou Rebeca para ir à escola, se despediu do pai, tomou a benção, beijou-o no rosto e foi embora com a mãe.

Mãe e filha percorreram o mesmo caminho até a escola como de costume, a pé. Chegando à escola, a mãe entrou com ela e esperou aproximadamente dez minutos ao lado da filha que estava sentada no banco do corredor da escola, com outras crianças e pessoas ao seu redor. A mãe conversou com a professora de Rebeca sobre a criança demonstrar a vontade de querer voltar no horário de meio dia. Enquanto a mãe conversava com a professora sobre o pedido da filha, Rebeca começou a chorar, mantendo-se próxima à mãe.

Ester, a mãe, conversou por alguns minutos com Rebeca. Em um momento seguinte, Rebeca pediu a benção da mãe, as duas se abraçaram e Ester foi embora. Neste momento, aproximadamente 07h33min, Rebeca foi até o portão, olhou em direção à mãe e depois voltou de lá chorando e dizendo: *“Eu quero a minha mãe!”*. Depois, foi andando pra sala de aula. Às 07h38min ela continuava chorando, já sentada em uma carteira escolar na sala de aula. Por volta de 07h42min, ela parou de chorar, mas depois recomeçou, mesmo estando na presença da professora e colegas de turma.

Como Rebeca chorou muito pela manhã, a escola entrou em contato com a mãe para que ela fosse buscar a criança mais cedo que o habitual, no horário de meio dia, o que ao que

parece já vinha acontecendo com certa frequência. Enquanto aguardava pela mãe, Rebeca permaneceu sentada na escada ao lado do portão de entrada e saída da escola a partir de 11h13min. Ela esperava pela mãe sozinha, por vezes olhava em direção do portão da escola, mas não conversava com ninguém. Em torno de 11h36min, ela começou a chorar. Ela chorou e parou de chorar algumas vezes até o reencontro com a mãe, às 11h48min. Depois da chegada da mãe à escola, Rebeca não chorou mais.

Quando saíram da escola, andaram de volta para a casa percorrendo o mesmo caminho da ida. Ou seja, assim como na ida para a escola, mãe e filha conversaram o tempo todo. Quando entrou em casa, Rebeca tirou a blusa, deitou na cama, ao lado do irmão, e passaram a conversar. Em seguida, tomou água, foi ao banheiro, comeu maçã, tirou o short e assistiu à televisão. Às 12h42min horas Rebeca continuava acordada, olhando a televisão, deitada em sua cama, ao lado do irmão.

Caso 2: Sara.

Noemi, mãe de Sara, a matriculou na escola pelo grande interesse da filha em começar a estudar, e também porque considerou à época que ela já estava em idade escolar. De acordo com a mãe: “[...] *antes dela começar a estudar, inclusive ela já pediu pra vir pra uma escola, porque ela via as outras crianças indo, né? Mas ela ainda não estava na idade. No ano passado, eu não consegui, mas esse ano eu consegui [...]*”.

A mãe de Sara revelou que o comportamento da filha no período que compreendeu a matrícula e o início das aulas foi marcado por demonstrações várias de sua ansiedade pela ida à escola pela primeira vez: “[...] *quando eu vim fazer a matrícula (...) foi primeiro uma pré-matrícula, né? Ela perguntava: ‘Quando é que começa?’ Ela ficou ansiosa pra começar logo, pra vir pra escola [...]*”.

No primeiro dia de aula, a mãe de Sara, esperou um pouco e observou atentamente a reação da filha ao primeiro contato com a escola antes de ir embora. Ela ressalta que Sara não chorou em nenhum momento. Noemi comentou que: “[...] *porque muita criança chora, né? No começo, no primeiro dia, ela entrou, bem tranquila. Eu ainda fiquei olhando no primeiro dia pra saber se ela ia chorar de lá. Nunca me deu trabalho, aceitou bastante bem*[...]”.

Na 1ª etapa da pesquisa, em sessão realizada em 06/03/2012, Sara acordou. Noemi, responsável pela criança, foi quem a ajudou a cumprir com as atividades que envolvem a sua preparação diária para ir à escola: a mãe preparou o mingau e entregou a mamadeira à filha, auxiliou-a a escovar os dentes, a tomar banho, a vestir o uniforme da escola, e por fim, a pentear o cabelo. Sara participou ativamente da organização do material escolar, acomodando os seus pertencentes junto com a mãe. Apenas duas atividades foram realizadas pela criança sozinha, sem ajuda da mãe: ela calçou as sandálias.

Noemi e Sara, deixaram a casa onde moram às 06h50min e foram a pé até a escola. Elas foram andando e conversaram durante o trajeto percorrido: juntas atravessaram pontes e ruas asfaltadas com trânsito mais intenso. Elas foram as primeiras a chegar à escola, mais ou menos às 07h01min, tanto que o portão ainda estava fechado. Mãe e filha aguardaram na calçada a abertura do portão principal: na maior parte do tempo permaneceram abraçadas e conversando uma com a outra. Quando o portão abriu, às 07h10min, Noemi colocou a mochila nas costas da filha e a beijou. Sara pediu a benção à mãe, despedindo-se em seguida. Sara entrou na escola, e Noemi foi embora para o seu local de trabalho. No momento em que se despediu da mãe, Sara não chorou. Ao contrário, andou pelo pátio da escola explorando o ambiente e conversou com outra criança, além de ter abordado também a diretora e a coordenadora pedagógica da escola. Quando a professora responsável por sua turma chegou, ela correu para a sala de aula, acompanhando-a. Sara entrou na sala de aula mais ou menos às

08h00min, permanecendo ao lado de Rebeca. Depois, ela pegou um pente no baú de brinquedos que fica à disposição das crianças e passou a pentear o cabelo da colega. Em seguida, ela brincou com massinha de modelar sob a orientação da professora. Sara estava aparentemente tranquila em todos os momentos nos quais foi observada, com ou sem a presença da mãe.

Na escola, às 16h15min horas, Sara fez a tarefa de pintura solicitada pela professora, assim como conversou e brincou com outras crianças no espaço da sala de aula nos quinze minutos seguintes. Depois, às 16h35min começou a organizar o seu material na mochila enquanto esperava a mãe vir buscá-la na escola, o que aconteceu às 16h43min.

Na volta para casa, Sara foi acompanhada por todo tempo com Noemi. Quando chegaram a casa, a mãe lhe deu banho, vestiu nela outra roupa, serviu para ela uma merenda (iogurte com biscoito). Depois, começou a assistir a televisão sentada na cama com a mãe. Nesse momento, as duas também conversaram bastante.

Na segunda etapa da pesquisa, quase um mês depois, em 03/05/2012, Sara estava ainda deitada na cama quando a mãe lhe entregou uma mamadeira. Depois de concluir esta primeira refeição, a criança tomou banho às 06h26min, sozinha, mas sob a supervisão contínua da mãe. Noemi vestiu o uniforme nela, penteou o cabelo, organizou a mochila com o material escolar da filha, sempre conversando com a menina. Quando saiu de casa na companhia da mãe, às 06h48min, Sara avistou e resolveu se aproximar de alguns cachorros que perambulavam pela rua. Ela olhou para os animais. Depois, às 06h51min, retomou o caminho de volta à escola ao lado da mãe, subindo uma ladeira que dá acesso à rua bastante movimentada. Neste momento, às 06h51min, mãe e filha param em uma padaria e compram um pacote de biscoito, que é guardado na mochila da criança.

Ao chegar à escola, despediu-se da mãe, tomando-lhe a benção. Novamente, verificou-

se que mãe e filha chegaram cedo para o horário de início das aulas, tanto que havia poucas pessoas e crianças no local. Já nas dependências da instituição, ela sentou ao lado da professora. Primeiramente, manteve-se próxima de um grupo de meninos, depois de outro formado só por meninas. Depois, caminhou em direção à sala de aula com a professora e as outras crianças.

Na escola, no período antes de voltar para casa, Sara estava na sala de aula com as outras crianças da turma realizando a atividade solicitada pela professora. Com o lápis sobre a folha de papel contornou a letra “E”. Enquanto fazia isso, conversou com alguns colegas, sorriu, brincou com braço quebrado de uma boneca que foi retirada da caixa de brinquedos que fica na sala de aula. Às 16h11min Marta, uma colega de turma de Sara, sentou ao lado dela. Marta começou a pintar com duas colegas e não deixou Sara se aproximar e realizar a atividade junto com elas. Marta empurrou Sara, que, depois, se afastou delas. Então, Sara, que havia tentando sem sucesso se aproximar das meninas, passou a brincar com alguns meninos. Às 16h20min, deitada no chão, sozinha, sem a companhia das outras crianças que permaneceram sentadas em cadeiras, assistiu à televisão.

A mãe buscou Sara na escola. As duas voltaram andando para a casa, uma ao lado da outra, conversando animadamente. Elas voltaram pelo mesmo caminho da ida e portanto passaram pelos mesmos lugares. Quando chegaram em casa, Sara merendou, assistiu televisão, brincou com uma boneca, deitou com a mãe na cama, e conversaram.

Caso 3: Isaque.

Rute, avó de Isaque, é responsável pelos cuidados diários com o neto. Desde que ele era bem pequeno, já cuidava dele, enquanto trabalhava em casa como costureira. Como não tinha com quem deixá-lo no momento em que realizava as suas atividades profissionais,

pensou em matriculá-lo em uma escola. Esse fato influenciou na decisão de matriculá-lo em uma pré-escola, como foi ilustrado por ela: “[...] *Eu trabalho em casa. Eu sou costureira, né? E eu tenho que cuidar dele e da minha costura. Eu ficava, mas era muito sufocante [...]*”.

A avó de Isaque foi à escola para realizar a matrícula, assim como todas as providências que marcam o ingresso da criança nesse novo ambiente. No primeiro dia de aula, a avó conta que Isaque chorou. Mesmo assim, Rute deixou o neto na escola e depois foi embora. Sobre esse momento, a professora de Isaque comentou que tanto ele como outro menino apresentou manifestação frequente de choro: “[...] *Todos dois choraram no início, no primeiro dia [...]*”.

No período que representou a primeira etapa da pesquisa, mais precisamente em 07/03/2012, Rute, avó de Isaque, às 06h10min, entregou a mamadeira para ele. Em seguida, prestou assistência em atividades de vida diária como dar banho, escovar os seus dentes, vestir a roupa, colocar as sandálias, pentear o cabelo e organizar o material escolar em sua mochila. Na hora em que Rute chamou Isaque para tomar banho, ele perguntou para ela: “[...] *Eu vou pra escola, vó?*”. Ela respondeu: *“Vai”*. Ele então disse: *“Eu não quero ir”*. Isaque disse isso e chorou, repetindo para a avó que não queria ir à escola. Rute, Isaque e seu primo, que mora próximo à casa de Isaque, saíram de casa e andaram para a escola. Durante todo o trajeto, Isaque chorou. Alternadamente, foi possível perceber que ele chorava, depois parava de chorar e mais adiante voltava a chorar. Somente quando Isaque e seus familiares chegaram às proximidades da escola, ele parou de chorar.

Quando chegaram ao prédio da escola, ele não estava mais chorando. Como chegaram um pouco cedo, esperaram a abertura do portão da escola. Primeiro, o primo de Isaque entrou. Depois, a avó colocou a mochila nas costas dele e se despediu. Isaque entrou na escola, olhou para Rute e sentou na escada. Depois que o neto estava sentado no espaço destinado às

crianças, a avó foi embora. Isaque passou então a conversar com os colegas, sorriu para a professora quando ela chegou. Depois, quando chamado, Isaque correu pra sala de aula, sentou em sua carteira, participou da oração que fizeram juntamente com a turma e da chamada dos alunos.

Na escola, no final do dia e já no horário de voltar para casa, Isaque estava na sala de aula sentado, às 16h:00min, fazendo as suas atividades escolares. Ele brincou por um tempo com um carrinho vermelho e amarelo. Depois, ficou escutando uma história que a professora colocou no gravador [rádio, aparelho de som]. Junto com os demais colegas de turma, aguardava a chamada para ir embora para casa.

A avó de Isaque não veio buscá-lo. Ele voltou para a casa com o tio e também na companhia do primo. Assim como na ida, eles foram andando até a casa onde mora e às 16h45min atravessou uma ponte de madeira e o tio ajudou-o, carregando para ele a mochila que antes arrastava pelo chão.

Quando chegaram em casa, passou a brincar com o primo na rua onde moram. A partir daí Isaque não chorou mais. Às 17h15min, Isaque brincava com o primo segurando um cano de plástico, enquanto que o primo estava ao lado dele trazendo nas mãos uma corda.

Na segunda parte da pesquisa, em 02/05/2012, Rute, a avó, entregou ao neto uma mamadeira. Nesse momento, Isaque começou a chorar, mas foi consolado pela avó e incentivado a tomar o alimento que lhe foi servido na mamadeira. Sobre essa manifestação infantil, Rute comentou em tom de lamento que havia tempos que ele não chorava para ir à escola. Ela disse: *“Só hoje...”*. E completou: *“Não chora rapaz. Por que é que você está chorando?”*. Ao que Isaque respondeu: *“Eu não quero ir para aula!”*.

Às 06h30min Isaque parou de chorar. Nesse momento, ele estava deitado no colo da mãe dele na sala da sua casa. Um homem que passava na rua, que parecia conhecê-lo disse

para Isaque: “[...] *Por que toda vez tu vai mordido, Isaque? Vai pra escola estudar, meu filho*”. Observou-se que Rute escovou os dentes dele, deu-lhe um banho, vestiu o uniforme da escola, penteou o cabelo, colocou a mochila com o material escolar na sala. Nesse dia, a mãe de Isaque foi quem levou ele e o primo para a escola, porque Rute havia pedido para que ela pudesse fazer isso pelo neto. Eles saíram de casa e foram andando até a escola.

Quando chegaram à escola, a mãe se despediu dele, Isaque entrou na escola com o primo. Nesse momento começou a chorar, mas parou quando uma professora o abraçou. Ele bebeu água, conversou um pouco, e ficou ao lado de outros meninos na sala de aula. Isaque cumpriu com as atividades solicitadas pela professora na turma, e não chorou mais.

Na escola, antes de voltar pra casa, Isaque participou e demonstrou interesse na realização de atividades propostas. A professora incentivou as crianças a encherem balões de festa comuns coloridos. Na ocasião, a Professora 1 perguntou à turma qual o nome do balão. Isaque disse que o nome do balão era “careta”. Isaque pegou bombom na mochila, mas só comeu o bombom quando voltava pra casa. Às 17h20min, percebe-se que Isaque havia se engajado nessa atividade lúdica com as demais crianças.

Dessa vez, outro tio (diferente do que havia acompanhado Isaque no trajeto escola-casa na 1ª etapa da pesquisa) levou ele e o primo para casa. Quando chegou a casa, Isaque assistiu à televisão e brincou de tacobol na rua com os primos.

5.4. Crianças em Transição: análise comparativa dos casos estudados

Na tabela 23 foram apresentados aspectos comuns e particulares dos três casos estudados para melhor visualização do conteúdo de cada um e a comparação do processo que pode ser caracterizado como vivência de transição ecológica vivida pelas três crianças.

Tabela 23. Comparação entre os três casos estudados: aspectos comuns e particulares

Caso 1: Rebeca	Caso 2: Sara	Caso 3: Isaque
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Era do sexo feminino ▪ Tinha quatro anos de idade ▪ Estudava no Jardim I ▪ Mesmo bairro ▪ Turma 3 ▪ Frequentava a escola pela primeira vez ▪ Estudava com as Professoras 2(manhã) e 3(tarde) ▪ Interagiu com colegas da sua turma na escola, mas apresentou dificuldades relacionais. ▪ Realizou as mesmas atividades escolares na turma de Sara ▪ Apresentou manifestações de choro insistente na segunda etapa ▪ Expressou resistência para ir à escola e frequentar as aulas ▪ Na segunda etapa da pesquisa, deixou a escola mais cedo, ao meio dia. ▪ Ofereceu resistência para dormir no ambiente da escola ▪ Realizou as atividades escolares com êxito ▪ Apresentou dificuldades relacionais com colegas na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Era do sexo feminino ▪ Tinha quatro anos de idade ▪ Estudava no Jardim I ▪ Mesmo bairro ▪ Turma 3 ▪ Frequentava a escola pela primeira vez ▪ Estudava com as Professoras 2(manhã) e 3(tarde) ▪ Interagiu com colegas da sua turma na escola, mas apresentou dificuldades relacionais. ▪ Realizou as mesmas atividades escolares na turma de Rebeca ▪ Não apresentou manifestações de choro ▪ Não expressou resistência para ir à escola e frequentar as aulas ▪ Permaneceu na escola até o horário de saída estabelecido para a sua turma ▪ Não ofereceu resistência para dormir na escola ▪ Não realizou as atividades escolares com êxito ▪ Apresentou dificuldades relacionais com colegas na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Era do sexo masculino ▪ Tinha quatro anos de idade ▪ Estudava no Jardim I ▪ Mesmo bairro ▪ Turma 1 ▪ Frequentava a escola pela primeira vez ▪ Estudava com a Professora 1 (integral/manhã e tarde) ▪ Interagiu com colegas da sua turma na escola, e não apresentou dificuldades relacionais. ▪ Realizou outras atividades escolares na outra turma, diferentes das de Sara e Rebeca. ▪ Apresentou manifestações de choro na preparação para ir à escola, na primeira e na segunda etapa, mas depois parava de chorar. ▪ Expressou resistência para ir à escola, mas frequentava as aulas ▪ Permaneceu na escola até o horário de saída estabelecido para a sua turma ▪ Ofereceu resistência para dormir no ambiente da escola [dizia para a avó que não queria, mas dormia] ▪ Realizou as atividades escolares com êxito ▪ Não apresentou dificuldades relacionais com colegas na sala de aula

Dos três casos estudados, observou-se que as crianças moravam no mesmo bairro, tinham a mesma idade, começaram a estudar pela primeira vez na mesma pré-escola da ECCSI, e estavam cursando a mesma série. Rebeca e Sara, do sexo feminino, estudavam na

mesma sala, com professoras, colegas e atividades em comum, enquanto que Isaque, sexo masculino, estudou em outra sala, com professora, colegas, e atividades diferentes.

No que se refere ao **ambiente** escolar, observou-se que tanto Rebeca quanto Isaque choraram e tiveram resistência para ir à pré-escola, já Sara não chorou, não foi resistente para ir, reafirmando a literatura que um funcionamento fisiológico inalterado contribui para uma boa transição (Rizzo, 2000), sendo que Isaque e Sara ficavam lá até ir embora, porém Rebeca com o tempo passou a insistir para sair mais cedo, antes mesmo do horário determinado. Confirmando Rapoport (2005), considera-se que, pelas características pessoais, processuais, contextuais e temporais dos casos estudados, a adaptação revelou-se como um processo complexo e gradual em que frequentemente cada criança no início da vida escolar precisa de um período de tempo diferente para se ajustar às novas experiências, e a tudo que lhe parece estranho. Além disso, muitas vezes, mesmo quando já houve a adaptação e por longo período, fatores externos ou do próprio desenvolvimento podem contribuir para o recomeço do processo de adaptação. Rebeca e Isaque tiveram resistência para dormir na pré-escola, já Sara não teve problemas para se adaptar a essa rotina. Isaque foi o único que demonstrou sentir falta de comer verdura na pré-escola, ou seja, sobre a diferença entre a alimentação em casa e na escola.

Em relação às **atividades** escolares, Rebeca e Isaque realizaram as atividades com êxito, entretanto Sara não. Quanto às **relações**, Rebeca e Sara apresentaram dificuldades relacionais com colegas na sala de aula, no entanto Isaque não, o que pode ter contribuído à adaptação dele, já que a formação de vínculos aporatórios com professores e colegas é importante (Cox, 2012). Percebeu-se que as três crianças vivenciaram uma transição ecológica nesse processo de início escolar, quando conheceram um novo ambiente, participaram de uma nova rotina neste, realizaram novas atividades, conheceram outras

pessoas e estabeleceram novas relações, e enquanto alunos exerceram um novo **papel**. Nesse sentido, confirma Bronfenbrenner (1996), as transições ecológicas dizem respeito a mudanças de papel ou ambiente que ocorrem comumente durante toda a vida, como por exemplo, o ingresso da criança na pré-escola ou na escola.

Com a transição ecológica, as crianças passaram por um processo de adaptação escolar, em que precisaram se ajustar a novas situações de vida. Observou-se que no início das aulas, Rebeca não demonstrou resistência, não chorou, ficava na escola, por outro lado, foram nos primeiros dias que ela foi agredida na escola por um menino da mesma turma que ela passou a apresentar resistência para frequentar as aulas e ir regularmente à escola, tendo como reações choro intenso e dificuldade de permanecer na escola, corroborando Rapoport (2005) referente à manifestações afetivas que representam dificuldades nesse processo, como choro intenso, comportamentos agressivos, além de comportamentos evitativos e resistentes (Varin et al., 1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001).

Por sua vez, Isaque, às vezes chorava e não queria ir pra escola, além da resistência de dormir, mas ia e quando chegava lá fazia as atividades, o que corrobora o encontrado na literatura, que uma atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem contribui (Cox 2012), ele se relacionava com colegas, e só voltava no horário da saída mesmo. Já Sara apresentou principalmente, dificuldades relacionais, a baixa interação com crianças e educadores (Rapoport, 2005), é algo que inicialmente pode ter dificultado, mas posteriormente, isso foi superado, além das dificuldades na realização de atividades [porém as realizava], reafirmando a literatura quando há pouco interesse nas atividades da escola (Varin et al., 1996, citado por Rapoport & Piccinini, 2001).

Dessa maneira, reafirmando, o significado de adaptação segundo Houaiss (S/A) “processo pelo qual um ser se ajusta a uma nova situação de vida”. Por isso, a adaptação a

ambientes estranhos e situações novas muitas vezes é conturbada, podendo gerar sensação de desconforto e insegurança em um dado momento, e no outro alegria com as oportunidades e novas vivências que se colocam. Na visão das próprias crianças, percebe-se o quão contraditório podem ser os sentimentos que acompanham essa transitoriedade. Rebeca demonstrou que se sentiu bem ao começar a frequentar a escola e realizar atividades de desenho e outras que apreciava, mas, por outro lado, sentiu muita falta da mãe e foi agredida por um colega, o que a fez desejar querer voltar para casa mais cedo, confirmando a literatura atual sobre transição, adaptação à escola mal sucedida quando há agressividade, ansiedade ou retraimento (Cox, 2012), além de diferenças no horário de saída da escola (Vitória & Rosseti-Ferreira, 1993), no caso mais cedo que o esperado. Enquanto que Sara, mesmo tendo demonstrado estar adaptada de modo adequado à convivência na escola com professores e colegas de turma, declarou se sentir mal quando chegava à escola por conta de dificuldades relacionais com outras crianças. Ela comentou: *“Me sinto mal, porque os meus coleguinhas me assustam e começa a me dar dor de barriga. Eles ficam mexendo no caderno, no biscoito. O Simão é chato fica me seguindo”*. Já Isaque, que em casa chorou e chegou a pedir para não ir para a aula, por outro lado diferente de Rebeca e Sara, ele falou da sua alegria quando está se aproximando da escola, onde esperava encontrar com o primo que estudava lá e com colegas também. Ele comentou: *“Alegre, porque sim. (...) Biscoito, eu tenho o Zico, coleguinha e eu tenho o Fábio. Brincam de carrinho (...) Eu tomo banho, com o Fabiano, com o Hélio”*

Na percepção dos pais e/ou responsáveis, o processo de adaptação de suas crianças variou bastante em função de vários fatores. Por exemplo, para a mãe de Rebeca, a filha se habituou no início, mas depois teve resistência para ir e permanecer na escola, principalmente porque apanhava na pré-escola e apresentou dificuldades na relação com colegas. Ester

comentou: “*não quer vir pra aula de jeito nenhum, ou então ela quer vir e quer sair no horário de meio dia.*”. “*(...) mas nesse tempinho pra cá, que ela tá reclamando, porque tem uns coleguinhas que começam a bater, riscar, e assim deixam ela de lado, ela tá se sentindo excluída, então ela chega em casa já com aquele medo, entendeu, ah, eu vou pra aula amanhã? (...) Já chorando (...)*”. Enquanto que, para a mãe de Sara, a filha se adaptou, reagiu bem a essa nova fase, apesar de ter tido alguns problemas relacionais na sala, mas que foram superados, e que o fato de Sara pedir pra começar a estudar, e já tinha uma rotina semelhante no horário, pode ter contribuído nesse processo. Noemi comentou: “*eu acho que ela se sentiu (...) tratou com normalidade (...) não estranhou no caso (...) aceitou bem essa nova fase na vida dela (...) se adaptou rápido também. (...) se habituou porque, assim ela não ficava em casa, porque como eu trabalho, ela ficava com uma outra pessoa (...) aqui ela tem outras crianças pra ela interagir (...) agora a professora (...) falou (...) que ela já brinca com os meninos e com as meninas (...)*”. Já na percepção de Rute, Isaque se adaptou, mas houve vezes que ele não queria ir e chorava. Ela comentou: “*habituou (...) agora ele acorda (...) seis horas ele levanta sozinho (...) ele escova o dente dele, ele toma o banho dele tudo sozinho, não precisa mais nem eu ficar mandando. (...) tem dia que ele ainda tá com preguiça e ele não quer (...) é ele chora, mas é difícil agora (...) ele, só tem uma coisa que ele reclama todo dia, que ele não que dormir na escola [mas ele dormia]*”.

Na percepção das professoras, Rebeca se habituou no que se refere à realização de atividades escolares, porém teve problemas de socialização e resistência para ir e permanecer na escola, as professoras comentaram: *Professora 2: “(...) a resistência de vir pra escola e a dificuldade de se dar com os coleguinhas (...)”*. *Professora 3 “(...) a Rebeca não está adaptada, (...) na minha opinião (...) era pra vir e ir embora meio dia, entendeu (...)*”. Enquanto que Sara, se adaptou à permanência na escola, mas não realizava atividades com

êxito, e apresentou dificuldades de relacionamento. As professoras comentaram: “*Professora 3: (...) Sara se adaptou bem (...). (...) não demonstra nada, pra ela tudo é festa, tudo é farra, ela fica mesmo(...). Professora 2: Sara gosta de fazer quando é colagem, pintura (...) faz mas assim, mas a gente sempre perto dela, porque o problema dela é a brincadeira, mais com menino(...)*”. Já, para a professora de Isaque, ele se adaptou. Ao comentar sobre ele e outra criança, a professora 1 disse: “*(...) Isaque não demorou não. (...) todos dois [Isaque e Júlia, aluna da sala dele] choraram (...) mas depois se adaptaram. (...) é eles estão bem.*”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de transição ecológica ocorre com a mudança de ambiente, papel ou ambos. O início da vida escolar representa uma complexa mudança vivida pela criança, que pressupõe a inserção em um novo ambiente e seu envolvimento com outras atividades, relações e papéis ao cotidiano infantil. Com este estudo pretendeu-se identificar o conjunto das mudanças vividas pela criança em função do seu ingresso na pré-escola e a adaptação esperada às atividades, relações e papéis inerentes a esse processo como parte de um movimento mais amplo aqui entendido como uma importante transição ecológica na infância. Nessa perspectiva foram apontados os fatores que podem favorecer ou dificultar a adaptação da criança à escola como um novo ambiente imediato, além da percepção dela própria e de seus cuidadores quanto à relação entre os microssistemas família e escola e a transição ecológica que consolida essa ligação no dia a dia.

Destaca-se ainda que, com este estudo, foi possível verificar aspectos da vivência cotidiana dessa transição ecológica por 46 crianças de uma instituição de educação infantil localizada em Belém. Buscou-se também identificar fatores que podem facilitar e dificultar a sua adaptação às novas características do ambiente ecológico que se forma no período inicial da vida escolar, mostrando o quanto essa transição é um processo vivido de forma muito particular por cada criança e seus pais e professores.

Espera-se que os achados deste trabalho possam contribuir teoricientificamente com a investigação desta, que pode ser vista como uma das mais influentes transições vividas na infância, reafirmando achados e conclusões das literaturas existentes. Além disso, este estudo pode ser útil para ampliar o conhecimento sobre esta e outras transições ecológicas na infância, com destaque para o processo de adaptação da criança à escola no início da vida escolar. Outra possível contribuição se refere ao fato de que esta pesquisa se diferencia na

área da psicologia do desenvolvimento na medida em que traz considerações sobre a abordagem bioecológica de temas que permanecem atuais nos nossos dias – o ingresso da criança na pré-escola, a perspectiva da criança sobre o mundo que a cerca, a relação entre família e escola, a influência, entre outros.

Assim como podem ser apontadas as contribuições dadas por este estudo no campo da produção teórica sobre as transições vividas na infância, vê-se que a participação de crianças, pais e professores, em uma realidade de vulnerabilidade social, nesse processo também foi bastante explorada, na medida em que puderam discorrer sobre tais aspectos do seu próprio desenvolvimento, e geraram reflexões no momento em que demonstraram suas percepções sobre isso.

Dentre os principais resultados, verificou-se que, cotidianamente, os pais, além da avó, são os que mais se ocupam das rotinas de cuidado que envolve a preparação das crianças no início da sua vida escolar, e que na maior parte das vezes é parte das responsabilidades maternas acompanhar tanto a ida para a escola como na volta para casa. As crianças que demonstraram mais sentimento de bem-estar/alegria foram aquelas que: 1) lembraram do envolvimento da mãe ou do pai em seu processo de preparação para ir à escola; 2) reconheceram a possibilidade de no ambiente escolar conseguirem se relacionar com outras pessoas; 3) demonstram satisfação consigo mesmas por não haverem chorado ou qualquer outra forma de protesto por ter que ir ou ficar na escola.

Além disso, chama atenção o modo peculiar como as crianças expressam as mudanças sentidas em seu próprio corpo (“Eu sinto dor, porque dói a minha barriga”, “Eu fico com tosse, com febre, espirrando”) e nos seus sentimentos (“Fico alegre”, “Fico triste”) diante das idas e vindas entre os dois ambientes que doravante farão parte do seu cotidiano. É interessante notar como as crianças percebem as características entre esses dois ambientes

ecológicos, conferindo a ideia de que são tão distintas quanto semelhantes: as atividades de vida diária e de autocuidado com a alimentação e a higiene pessoal; a presença e a relação com um adulto que funciona como cuidador habitual e presta assistência no cumprimento das tarefas diárias; os papéis de filho e de aluno e sua coexistência.

Em relação às atividades, os dados mostraram que as crianças passaram a realizar outras atividades antes não existentes em sua rotina no ambiente familiar, que estavam associadas à sua condição de aluno e não mais de filho. Observou-se, também, que as atividades de conteúdo lúdico foram as mais mencionadas pelas crianças, e que quando as crianças chegam da escola, em geral permanecem em casa e não se deslocaram para outros ambientes, o que faz crescer o papel destacado da escola em sua vida diária.

Igualmente, cabe destacar que foi possível estudar adaptação a partir do conceito de transição ecológica, sendo que os resultados mostraram que as categorias que representam os núcleos do modelo bioecológico que apresentam mais fatores que facilitam e que dificultam esse processo, em ambos os casos, foram representados pelas categorias Pessoa e Processo. Os três fatores que facilitam a adaptação, que foram os mais presentes entre os participantes, crianças, familiares e professores, foram: “Vivência de emoções confortáveis e positivas”, “Atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem”, e “Interação boa com as outras crianças e o próprio ambiente em si”. Enquanto que, os três fatores que dificultam a adaptação, que foram os mais presentes entre os participantes, crianças, familiares e professores, foram: “Manifestações corporais e alterações fisiológicas”, “Efeitos sobre aspectos emocionais e cognitivos da criança”, e “Baixa interação com crianças e educadores”.

Com a descrição e comparação das três crianças no estudo de caso, em geral percebeu-se que 1) existem particularidades na forma como cada criança vivencia esse processo e que 2) há influência de determinadas situações que agiram como fatores capazes de facilitar ou

dificultar esse processo de transição ecológica vivido.

Perceberam-se limitações referentes à literatura disponível sobre o tema, sobretudo em relação à falta de pesquisas e metodologias que discutam a fundo como abordar com rigor e de forma inovadora as transições ecológicas vividas pela criança nos primeiros anos de vida – inclusive a escolar. Justamente por isso entende-se que o desafio de fazer esse tipo de estudo permanece posto mesmo com a conclusão deste trabalho, porque estudar o processo de adaptação da criança no início da vida escolar se configura como um desafio marcado pela complexidade desse objeto de estudo, e mais ainda pelo tipo de abordagem que se considera ser capaz de captar os vários fatores e aspectos que o caracterizam.

Portanto, sugere-se a realização de futuras pesquisas sobre transições ecológicas, visto que ainda não foram encontradas muitas investigações científicas acerca desta importante definição que engloba as mudanças de ambiente e papel, vividas ao longo da vida no percurso do desenvolvimento humano. Enquanto que sobre o início da vida escolar de crianças, percebeu-se a existência de estudos sobre o tema. Além desse público-alvo, outras possibilidades, a partir desta pesquisa, seriam investigações sobre o início da vida escolar de adultos, que se constitui uma realidade atual na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- Aranha, M. L. A. R. (2002). *Desenvolvimento infantil na creche*. – 2ª. ed. – São Paulo: Edições Loyola.
- Bloom-Feshbach, S., Bloom-Fershbach, J., Gaughran, J. (1980). The child's tie to both parents: separation patterns and nursery school adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*. Arizona, n. 50, p. 505-521.
- Boff, P. (Coord.) (2008). *Agropecuária saudável: da prevenção de doenças, pragas e parasitas à terapêutica não residual. Cartilha de apoio à transição ecológica da agropecuária catarinense*. UDESC – Lages: Epagri.
- Bradshaw, R. (1995). Why do parents drive their children to school? *Traffic Engineering + Control*, p. 16-19, jan, England.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). (Original publicado em 1979). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology*. New York, NY: John Wiley e Sons. Vol 1, pp.993-1027.
- Bronfenbrenner (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In Silvia H. V. Cruz (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, p. 35-42.
- Cavalcante, L. I. C., Silva, S. S. C., Magalhães, C. M. C. (2010). Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. *Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. X – Nº 4 dezembro – p. 1147-1172*.

- Censo Demográfico (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- Cox, M. J. Transições escolares/prontidão escolar: um resultado do desenvolvimento na primeira infância. Comentários sobre Ladd e Stipek. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2012:1-4 Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/CoxPRTxp1.pdf>. Consultado [15/03/2013].
- Cruz, S. H. V. (2010). Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In Marilene P. R. de Souza (org.). Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo - 1. ed. p. 11.
- Cuello, S. E. S, Miranda, A. T., Yunes, M. A. M. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. Koller (org.). Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo – p. 200.
- Dowbor, F. F. (2008). Quem educa marca o corpo do outro. – 2ª. ed. – São Paulo: Cortez.
- Ecke, M. B. (2010). Influência das práticas educativas maternas no processo de adaptação dos filhos na educação infantil. Monografia de Especialização, Porto Alegre. UFRGS, Instituto de Psicologia.
- Fein, G. G. (1995). Infants in group care: patterns of despair and detachment. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 10, p. 261-275.
- Ferreira, A. B. H. (2001). *Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. – 4ª. ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Gaskell, G., Harrison, L. & Doodwyn, E. (1989). Vulnerability and behavioral factors in child pedestrian accidents. *Traffic Management and Road Safety* 6:139-152.
- Houaiss (S/A). *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. 2.0a.
- Ladd, G. W. Transições escolares/prontidão escolar: um resultado do desenvolvimento na

- primeira infância. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2012:1-11. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/LaddPRTxp1-Original.pdf>. Consultado [15/03/2013].
- Lei acessada no site, em terça-feira 21 de maio de 2013, as 20:30:52: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lucca, A. T. G., Martins, J. B. & Oliveira, G. F. (2010). A entrada do bebê na escola e seu processo de adaptação. In Souza, M. P. R. (org.). Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia. – 1ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, V. L. S., Selegato, M. V, Braga, A. L. A & Martinelli, S. C. (1991). Ambientação à escola: atuando junto a um grupo de crianças iniciando o ciclo básico. Ribeirão Preto, SP. Paidéia nº. 1, agosto, p. 17-24.
- McIntyre, L. L, Blacher, J., Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in taçyoung children with and without intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, volume 50 part 5, Blackwell Publishing Ltd, maio, p. 349-361.
- Mota, M. E. (2005). Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. Artigo – Temas em Psicologia, Vol. 13, nº 2, 105-111.
- Nunes, N. N. (2012). O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. IN: A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil/ Zilma de M. de Oliveira, (org.). – 5ª. ed. São Paulo: Cortez.
- OEA/DEC. (2009). Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional.

- Oliveira, S. M. L. (1999). Crenças e valores de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de 2 e 3 anos. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Oliveira, Z. M. (2008). Creches: crianças, faz de conta & Cia. 14^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Papalia, D., Olds, S. (2000). Desenvolvimento Humano. (D. Bueno, trad.) (trabalho original publicado em 1998). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1971). A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rapoport, A. & Piccinini, C. A. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicol. Reflexão e Crítica*. 14 (1): 81-95.
- Rapoport, A. (2005). Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadores. *Cadernos Educação Infantil*, v. 16. Porto Alegre: Mediação.
- Rizzo, G. (2000). Creche: organização, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Sambrano, T. M. (2006). A transição de contextos: inter relação entre instituição de educação infantil e família de criança de três anos. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP.
- Santana, J. & Koller, S. (2004). Introdução à abordagem ecológica do desenvolvimento humano nos estudos com crianças e adolescentes em situação de rua. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 109-120.
- Seidman, E. & French, S. E. (2004). Developmental trajectories and ecological transitions: a two-step procedure to aid in the choice of prevention and promotion interventions. *Development and Psychopathology* 16. Copyright Cambridge University Press, Printed in the United States of America. p. 1141–1159.

- Silva, L. W. & Tokumaru, R. (2008). Cuidados Parentais e AlopARENTAIS Recebidos por Crianças de Escolas Públicas e Particulares de Vitória – ES. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), p. 133-141.
- Silva, R. V., Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1(XXII): 109-118.
- Siqueira, A. C. (2006). Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Souza, S. J. (1996). Resignificando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. – 10ª ed. Série Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papyrus.
- Vitória, T., Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n.86, p. 55-64.
- Vogler, P.; Crivello, G., Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano. Bernard van Leer Foundation.
- Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Woodhead, M., Moss, P. (2008). La primera infancia en perspectiva 2. La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años. The Open University. p.13.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE MEDICINA TROPICAL
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

PARECER DE ÉTICA DE PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. **Protocolo:** Nº 061/2011-CEP/NMT
2. **Projeto de Pesquisa:** TRANSIÇÃO ECOLÓGICA: CRIANÇAS NO INÍCIO DA VIDA ESCOLAR E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DAS MUDANÇAS DE AMBIENTE, ATIVIDADES, RELAÇÕES E PAPÉIS.
3. **Pesquisador Responsável:** Maureanna Cardoso Alvão.
4. **Instituição / Unidade:** NTPC/ UFPA.
5. **Data de Entrada:** 10/11/2011.
6. **Data do Parecer:** 05/12/2011.

PARECER

O Comitê de Ética em Pesquisa do NMT/UFPA apreciou o protocolo em tela e, verificou que foram atendidas todas as exigências da Resolução 196/96-CNS/MS. Portanto, manifesta-se pela sua aprovação.

Parecer: **APROVADO.**

Belém, 19 de janeiro de 2012.

Prof. Dr. Hellen Thais Fuzii
Coordenadora do CEP-NMT/UFPA.

Hellen Thais Fuzii
Coordenadora do Comitê de Ética

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE MEDICINA TROPICAL
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS - CEP

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Maureanna Cardoso Alvão, brasileira, psicóloga, residente na passagem Santa Maria nº 10, Bairro Tenoné, nº do CPF: 945-360-822-04, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Área de concentração em Ecoetologia, sob o número 2011009M0028, em nível de Mestrado, da Universidade Federal do Pará (UFPA), declaro, para os devidos fins, que não dei entrada em outro Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, e nesse sentido, COMPROMETO-ME com a veracidade das informações prestadas no presente documento.

Assinatura: _____
Maureanna Cardoso Alvão.

Local e Data: _____

Protocolo nº: _____

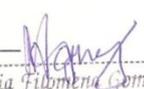
APÊNDICE B

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que, como diretora Maria Filomena Gomes da escola (ERC). Casa da Criança Santa Inês, concordo com a realização da pesquisa **“TRANSIÇÃO ECOLÓGICA: CRIANÇAS NO INÍCIO DA VIDA ESCOLAR E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DAS MUDANÇAS DE AMBIENTE, ATIVIDADES, RELAÇÕES E PAPÉIS”** que tem como pesquisadora a mestranda Maureanna Cardoso Alvão e como orientadora a Profª. Drª. Lília Iêda Chaves Cavalcante. A pesquisadora e a orientadora fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Estou ciente de que os dados serão coletados a partir de procedimentos de observação e entrevista com as crianças, seus pais e/ ou responsáveis e educadores da escola. Assim, a instituição se compromete com a pesquisa disponibilizando documentos e os dados necessários a ela.

Atenciosamente,


(nome assinatura da responsável pela instituição) 
Maria Filomena Gomes
Port.: 2020
Diretora

Belém, 10 / 11 / 2011

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO: Transição ecológica: mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis na perspectiva de crianças no início da vida escolar. (Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento-Universidade Federal do Pará).

Solicitamos a sua colaboração para participar de um estudo que tem como objetivo compreender como a criança vivencia o processo de adaptação à escola e todas as mudanças relacionadas à esse processo de transição de casa para a escola (mudanças de ambientes, atividades, relações e papéis que marcam o início da vida escolar).

Todas as informações, o material ou dados coletados nesta pesquisa, serão usados apenas para atender aos propósitos da pesquisa. Por meio dos resultados deste estudo, pretende-se, futuramente, contribuir para o conhecimento e estimulação de novas pesquisas, sobre as mudanças pessoais e ambientais vividas pelas crianças no início da vida escolar e assim poder orientar pais e educadores no acompanhamento da criança no início da vida escolar, esta atenção especial com a adaptação da criança à escola pode trazer benefícios para o seu desenvolvimento atual e futuro.

Caso você concorde em colaborar com esse estudo, será convidado (a) a participar de entrevistas, e também seu (a) filho (a). As entrevistas serão realizadas na escola. Além disso, se assim você permitir, serão feitas observações das interações no contexto familiar, no trajeto de ida da criança para a escola e volta para casa, e no contexto escolar, com gravação das entrevistas, filmagens dos comportamentos e interações, fotos dos ambientes familiar, escolar e do trajeto.

As informações obtidas ao final deste estudo serão publicadas e apresentadas em eventos científicos, será mantido o sigilo e garantida a responsabilidade ética em possíveis apresentações e/ou publicações científicas, congressos ou atividades acadêmicas, o nome dos participantes da pesquisa não serão revelados, mas serão utilizados nomes fictícios. Sempre que possível e necessário, esclarecimentos adicionais deverão complementar informações da pesquisa aos participantes. Qualquer informação adicional sobre os resultados do estudo lhe será fornecida quando este estudo estiver concluído, desde que assim deseje.

Você tem total liberdade para aceitar participar e/ ou para retirar-se da pesquisa a qualquer momento, com a garantia de que não haverá qualquer prejuízo a sua pessoa. Ressalta-se que as informações coletadas nesta pesquisa serão mantidas em sigilo e que não deverá haver danos à sua integridade física e emocional e nem à de seu filho ou de sua filha, bem como a todos os envolvidos na pesquisa. Se houver riscos, provavelmente serão mínimos. A pesquisadora assume o compromisso de tentar preveni-los e repará-los se necessário. É importante informar que não haverá despesas pessoais para os (as) participantes em qualquer fase do estudo, assim como qualquer pagamento por sua participação. Caso concorde em participar, assine, por favor, seu nome abaixo, indicando que compreendeu a proposta da pesquisa, e que todos os seus questionamentos sobre as atividades envolvidas foram respondidos para a sua completa satisfação.

ASSIN

ATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL Nome:

Maureanna Cardoso Alvão

Endereço: Passagem Santa Maria nº 10 – Tenoné.

Fone: 3278-18-03

Reg. Conselho: 03531

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de informações.

Belém, ____/____/____

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL FAMILIAR

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO: Transição ecológica: mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis na perspectiva de crianças no início da vida escolar. (Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento-Universidade Federal do Pará).

Solicitamos a sua colaboração para participar de um estudo que tem como objetivo compreender como a criança vivencia o processo de adaptação à escola e todas as mudanças relacionadas à esse processo de transição de casa para a escola (mudanças de ambientes, atividades, relações e papéis que marcam o início da vida escolar).

Todas as informações, o material ou dados coletados nesta pesquisa, serão usados apenas para atender aos propósitos da pesquisa. Por meio dos resultados deste estudo, pretende-se, futuramente, contribuir para o conhecimento e estimulação de novas pesquisas, sobre as mudanças pessoais e ambientais vividas pelas crianças no início da vida escolar e assim poder orientar pais e educadores no acompanhamento da criança no início da vida escolar, esta atenção especial com a adaptação da criança à escola pode trazer benefícios para o seu desenvolvimento atual e futuro.

Caso você concorde em colaborar com esse estudo, será convidado (a) a participar de entrevistas. As entrevistas serão realizadas na escola. Além disso, se assim você permitir, serão feitas observações no contexto escolar, com gravação da entrevistas, filmagens dos comportamentos e interações, e fotos do ambiente escolar.

As informações obtidas ao final deste estudo serão publicadas e apresentadas em eventos científicos, será mantido o sigilo e garantida a responsabilidade ética em possíveis apresentações e/ou publicações científicas, congressos ou atividades acadêmicas, o nome dos participantes da pesquisa não serão revelados, mas serão utilizados nomes fictícios. Sempre que possível e necessário, esclarecimentos adicionais deverão complementar informações da pesquisa aos participantes. Qualquer informação adicional sobre os resultados do estudo lhe será fornecida quando este estudo estiver concluído, desde que assim deseje.

Você tem total liberdade para aceitar participar e/ ou para retirar-se da pesquisa a qualquer momento, com a garantia de que não haverá qualquer prejuízo a sua pessoa. Ressalta-se que as informações coletadas nesta pesquisa serão mantidas em sigilo e que não deverá haver danos à sua integridade física e emocional, bem como a todos os envolvidos na pesquisa. Se houver riscos, provavelmente serão mínimos. A pesquisadora assume o compromisso de tentar preveni-los e repará-los se necessário. É importante informar que não haverá despesas pessoais para os (as) participantes em qualquer fase do estudo, assim como qualquer pagamento por sua participação. Caso concorde em participar, assine, por favor, seu nome abaixo, indicando que compreendeu a proposta da pesquisa, e que todos os seus questionamentos sobre as atividades envolvidas foram respondidos para a sua completa satisfação.

ASSIN

ATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL Nome:

Maureanna Cardoso Alvão

Endereço: Passagem Santa Maria nº 10 – Tenoné.

Fone: 3278-18-03

Reg. Conselho: 03531

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de informações.

Belém, ____/____/____

ASSINATURA DO (A) EDUCADOR (A) /PROFESSOR (A)

APÊNDICE E

Questionário Entrevista com a Criança (QEC)

I. SOBRE A CRIANÇA:

Nome:		
Sexo:	Idade:	
Série:	Turno:	Professora:
Responsável familiar:		
Endereço:	Bairro:	

II. NA FAMÍLIA:

1) Onde você mora?

<input type="checkbox"/> NSI

2) O que você faz quando está em casa e com quem?

O que você faz? Atividade	Com quem? Companhia	Quando? Turno
<input type="checkbox"/> Você dorme, descansa em casa?	Com quem você dorme, descansa em casa?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> de noite <input type="checkbox"/> Não Sabe Informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você toma banho e escova os dentes em casa?	Com quem você toma banho e escova os dentes em casa?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> de noite <input type="checkbox"/> Não Sabe Informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você come em casa?	Com quem você come em casa?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> de noite <input type="checkbox"/> Não Sabe Informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você brinca em casa?	Com quem você brinca em casa?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> de noite <input type="checkbox"/> Não Sabe Informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você assiste televisão em casa?	Com quem você assiste televisão em casa?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> de noite <input type="checkbox"/> Não Sabe Informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você assiste DVD em casa?	Com quem você assiste DVD em casa?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> de noite <input type="checkbox"/> Não Sabe Informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você trabalha, faz alguma tarefa em casa? (Exemplo: ajudar em alguma tarefa da casa,	Com quem você trabalha, faz essas tarefas em casa em casa?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> de noite <input type="checkbox"/> Não Sabe Informar (NSI)

limpeza e organização da casa, etc.)		
<input type="checkbox"/> Você faz dever de casa?	Com quem você faz dever de casa?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> de noite <input type="checkbox"/> Não Sabe Informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você conversa em casa?	Com quem você conversa em casa?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> de noite <input type="checkbox"/> Não Sabe Informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você faz outras atividades além dessas em casa?	Com quem você faz essas outras atividades em casa?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> de noite <input type="checkbox"/> Não Sabe Informar (NSI)

3) Quem prepara você para ir à escola?

Quem acorda você?
<input type="checkbox"/> acorda sozinha (sem ninguém lhe acordar, lhe chamar) <input type="checkbox"/> sua mãe acorda você <input type="checkbox"/> seu pai acorda você <input type="checkbox"/> seu irmão acorda você <input type="checkbox"/> sua irmã acorda você <input type="checkbox"/> sua avó acorda você <input type="checkbox"/> seu avô acorda você <input type="checkbox"/> outras pessoas acordam você, quem: <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Quem dá o seu banho?
<input type="checkbox"/> toma banho sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> a mãe dá banho <input type="checkbox"/> o pai dá banho <input type="checkbox"/> o irmão dá banho <input type="checkbox"/> a irmã dá banho <input type="checkbox"/> a avó dá banho <input type="checkbox"/> o avô dá banho <input type="checkbox"/> outras pessoas dão banho em você, quem: <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Quem escova os seus dentes?
<input type="checkbox"/> escova os dentes sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> a sua mãe escova os seus dentes <input type="checkbox"/> o seu pai escova os seus dentes <input type="checkbox"/> o seu irmão escova os seus dentes <input type="checkbox"/> a sua irmã escova os seus dentes <input type="checkbox"/> a sua avó escova os seu dentes <input type="checkbox"/> o seu avô escova os seus dentes <input type="checkbox"/> outras pessoas escovam os seus dentes, quem: <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Quem penteia o seu cabelo?
<input type="checkbox"/> penteia o cabelo sozinha (sem ajuda de ninguém)

<input type="checkbox"/> a sua mãe penteia o seu cabelo <input type="checkbox"/> o seu pai penteia o seu cabelo <input type="checkbox"/> o seu irmão penteia o seu cabelo <input type="checkbox"/> a sua irmã penteia o seu cabelo <input type="checkbox"/> a sua avó penteia o seu cabelo <input type="checkbox"/> o seu avô penteia o seu cabelo <input type="checkbox"/> outras pessoas penteiam o seu cabelo, quem: (NSI)	<input type="checkbox"/> Não sabe informar
Quem veste a sua roupa?	
<input type="checkbox"/> veste a roupa sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> a sua mãe veste você <input type="checkbox"/> o seu pai veste você <input type="checkbox"/> o seu irmão veste você <input type="checkbox"/> a sua irmã veste você <input type="checkbox"/> a sua avó veste você <input type="checkbox"/> o seu avô veste você <input type="checkbox"/> outras pessoas vestem você:	<input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Quem calça os seus sapatos/suas sandálias?	
<input type="checkbox"/> calça os sapatos/sandálias sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> a sua mãe calça os seus sapatos/sandálias em você <input type="checkbox"/> o seu pai calça os seus sapatos/sandálias em você <input type="checkbox"/> o seu irmão calça os seus sapatos/sandálias em você <input type="checkbox"/> a sua irmã calça os seus sapatos/sandálias em você <input type="checkbox"/> a sua avó calça os seus sapatos/sandálias em você <input type="checkbox"/> o seu avô calça os seus sapatos/sandálias em você <input type="checkbox"/> outras pessoas calçam seus sapatos/sandálias em você, quem:	<input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Quem preparar/serve a sua comida?	
<input type="checkbox"/> prepara/serve-se sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> a sua mãe prepara/serve a comida pra você <input type="checkbox"/> o seu pai prepara/ serve a comida pra você <input type="checkbox"/> o seu irmão prepara/serve a comida pra você <input type="checkbox"/> a sua irmã prepara/serve a comida pra você <input type="checkbox"/> a sua avó prepara/serve a comida pra você <input type="checkbox"/> o seu avô prepara/serve a comida pra você <input type="checkbox"/> outras pessoas preparam/servem a comida pra você: (NSI)	<input type="checkbox"/> Não sabe informar
Você come:	
<input type="checkbox"/> sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> a sua mãe lhe ajuda a comer <input type="checkbox"/> o seu pai lhe ajuda a comer <input type="checkbox"/> o seu irmão lhe ajuda a comer <input type="checkbox"/> a sua irmã lhe ajuda a comer <input type="checkbox"/> a sua avó lhe ajuda a comer <input type="checkbox"/> o seu avô lhe ajuda a comer <input type="checkbox"/> outras pessoa lhe ajudam a comer, quem:	<input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Quem organiza o seu material escolar?	

<input type="checkbox"/> sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> a sua mãe organiza o seu material escolar <input type="checkbox"/> o seu pai organiza o seu material escolar <input type="checkbox"/> o seu irmão organiza o seu material escolar <input type="checkbox"/> a sua irmã organiza o seu material escolar <input type="checkbox"/> a sua avó organiza o seu material escolar <input type="checkbox"/> o seu avô organiza o seu material escolar <input type="checkbox"/> outras pessoas organizam o seu material escolar pra você, quem: <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)

4) O que você faz antes de sair de casa pra ir à escola?

<input type="checkbox"/> NSI

5) Como você se sente quando está saindo de casa pra ir à escola?

<input type="checkbox"/> NSI

III. DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA:

6) Quem acompanha você no caminho de casa para a escola?

<input type="checkbox"/> vai à escola sozinha <input type="checkbox"/> com a mãe <input type="checkbox"/> com o pai <input type="checkbox"/> com o irmão <input type="checkbox"/> com a irmã <input type="checkbox"/> com a avó <input type="checkbox"/> com o avô <input type="checkbox"/> outros: <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)

7) Como você vem no caminho de casa pra escola?

<input type="checkbox"/> a pé <input type="checkbox"/> de ônibus <input type="checkbox"/> de bicicleta <input type="checkbox"/> de moto <input type="checkbox"/> de carro <input type="checkbox"/> outros: <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
--

8) O que você vê no caminho de casa pra escola?

<input type="checkbox"/> NSI

9) O que você faz no caminho de casa pra escola?

<input type="checkbox"/> NSI

10) Quem você espera encontrar quando chega à escola?

<input type="checkbox"/> NSI

11) Como você se sente quando está chegando à escola?

<input type="checkbox"/> NSI

IV. NA ESCOLA:

12) Onde você estuda?

<input type="checkbox"/> NSI

13) O que você faz quando chega à escola?

<input type="checkbox"/> NSI

14) Como você se sente quando chega à escola?

<input type="checkbox"/> NSI

15) O que você faz quando está na escola e com quem?

O que você faz? Atividade	Com quem? Companhia	Quando? Turno
<input type="checkbox"/> Você dorme, descansa na escola?	Com quem você dorme na escola?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você toma banho, escova os dentes na escola?	Com quem você toma banho, e escova os dentes na escola?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você come na escola?	Com quem/Na companhia de quem você come na escola?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você brinca na escola?	Com quem você brinca na escola?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você assiste televisão na escola?	Com quem você assiste televisão na escola?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você assiste DVD na escola?	Com quem você assiste DVD na escola?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> Não sabe informar

		(NSI)
<input type="checkbox"/> Você faz alguma tarefa de organização e limpeza na escola?	Com quem você faz tarefa de organização e limpeza na escola?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você faz dever na escola?	Com quem você faz dever na escola?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você conversa na escola?	Com quem você conversa na escola?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
<input type="checkbox"/> Você faz outras atividades, na escola?	Com quem você faz outras atividades na escola?	<input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> de tarde <input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)

16) Quem prepara você para voltar pra casa?

Quem acorda você na escola?
<input type="checkbox"/> acorda sozinha (sem ninguém lhe acordar, lhe chamar) <input type="checkbox"/> sua professora acorda você <input type="checkbox"/> (auxiliar) alguém na escola, sem ser a sua professora, acorda você, quem: <input type="checkbox"/> seu colega acorda você <input type="checkbox"/> seu amigo acorda você <input type="checkbox"/> outras pessoas acordam você nas escola, quem:
<input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Quem dá o seu banho na escola?
<input type="checkbox"/> toma banho sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> sua professora dá banho em você <input type="checkbox"/> (auxiliar) alguém na escola, sem ser a sua professora, dá banho em você, quem: <input type="checkbox"/> seu colega dá banho em você <input type="checkbox"/> seu amigo dá banho em você <input type="checkbox"/> outras pessoas dão banho em você na escola, quem:
<input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Quem escova os seus dentes na escola?
<input type="checkbox"/> escova os dentes sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> sua professora escova os seus dentes <input type="checkbox"/> (auxiliar)alguém na escola, sem ser a sua professora, escova os seu dentes, quem <input type="checkbox"/> seu colega escova os seus dentes <input type="checkbox"/> seu amigo escova os seus dentes <input type="checkbox"/> outras pessoas escovam os seu dentes:
<input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Quem penteia o seu cabelo na escola?
<input type="checkbox"/> penteia o cabelo sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> a sua professora penteia o seu cabelo <input type="checkbox"/> (auxiliar) alguém na escola, sem ser a sua professora, penteia o seu cabelo, quem:

<input type="checkbox"/> seu colega penteia o seu cabelo <input type="checkbox"/> seu amigo penteia o seu cabelo <input type="checkbox"/> outras pessoas penteiam o seu cabelo, quem: (NSI)	<input type="checkbox"/> Não sabe informar
Quem veste a sua roupa na escola?	
<input type="checkbox"/> veste a roupa sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> sua professora veste você <input type="checkbox"/> (auxiliar) alguém na escola, sem ser a sua professora, veste você, quem: <input type="checkbox"/> seu colega veste você <input type="checkbox"/> seu amigo veste você <input type="checkbox"/> outras pessoas vestem você, quem: (NSI)	<input type="checkbox"/> Não sabe informar
Quem calça os seus sapatos/suas sandálias na escola?	
<input type="checkbox"/> calça os sapatos/sandálias sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> sua professora calça os seus sapatos/sandálias em você <input type="checkbox"/> (auxiliar) alguém na escola, sem ser sua professora, calça os seus sapatos/sandálias em você, quem: <input type="checkbox"/> seu colega na escola calça seus sapatos/sandálias em você <input type="checkbox"/> seu amigo na escola calça seus sapatos/sandálias em você <input type="checkbox"/> outras pessoas na escola calçam seu sapatos/sandálias em você, quem: 	<input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Quem prepara/serve a sua comida na escola?	
<input type="checkbox"/> prepara/serve-se sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> sua professora prepara/serve a comida pra você <input type="checkbox"/> (auxiliar) alguém na escola, sem ser sua professora, prepara/serve a comida, quem: <input type="checkbox"/> seu colega prepara/serve a comida pra você na escola <input type="checkbox"/> seu amigo prepara/serve a comida pra você na escola <input type="checkbox"/> outras pessoas na escola preparam/servem a comida, quem : 	<input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Na escola, você come:	
<input type="checkbox"/> sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> a sua professora lhe ajuda a comer <input type="checkbox"/> (auxiliar) alguém, sem ser sua professora, lhe ajuda a comer na escola, quem: <input type="checkbox"/> seu colega lhe ajuda a comer na escola <input type="checkbox"/> seu amigo lhe ajuda a comer na escola <input type="checkbox"/> outras pessoas lhe ajudam a comer na escola, quem: 	<input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)
Na escola, quem organiza o seu material escolar:	
<input type="checkbox"/> sozinha (sem ajuda de ninguém) <input type="checkbox"/> a sua professora organiza o seu material escolar <input type="checkbox"/> (auxiliar) alguém na escola organiza o seu material escolar <input type="checkbox"/> o seu colega organiza o seu material escolar <input type="checkbox"/> o seu amigo organiza o seu material escolar <input type="checkbox"/> outras pessoas organizam o seu material escolar pra você, quem: 	<input type="checkbox"/> Não sabe informar (NSI)

17) O que você faz antes de sair da escola e ir pra casa?

<input type="checkbox"/> NSI

18) Como você se sente quando está saindo da escola e voltando pra casa?

<input type="checkbox"/> NSI

V. DA ESCOLA PARA A FAMÍLIA:

19) Como você volta da escola pra casa?

<input type="checkbox"/> a pé <input type="checkbox"/> de ônibus <input type="checkbox"/> de bicicleta <input type="checkbox"/> de moto <input type="checkbox"/> de carro <input type="checkbox"/> outros: <input type="checkbox"/> NSI
--

20) Quem acompanha você no caminho da escola pra casa?

<input type="checkbox"/> volta pra casa sozinha <input type="checkbox"/> com mãe <input type="checkbox"/> com o pai <input type="checkbox"/> com o irmão <input type="checkbox"/> com a irmã <input type="checkbox"/> com a avó <input type="checkbox"/> com o avô <input type="checkbox"/> outros: <input type="checkbox"/> NSI

21) O que você vê no caminho da escola pra casa?

<input type="checkbox"/> NSI

22) O que você faz no caminho da escola pra casa?

<input type="checkbox"/> NSI

23) Quem você espera encontrar quando chega em casa?

<input type="checkbox"/> NSI

24) Como você se sente quando está chegando em casa?

<input type="checkbox"/> NSI

VI. NA FAMÍLIA:

25) O que você faz assim que chega em casa?

<input type="checkbox"/> NSI

--

26) Como você se sente quando chega em casa?

<input type="checkbox"/> NSI

Entrevistador:	Data: / / 2012
-----------------------	--------------------------

APÊNDICE F

Roteiro de Entrevista

Para os Pais e/ ou Responsável Familiar (EPR):

- 1) “Como você acha que seu filho (a) se sentiu nessa nova fase da vida dele (a), quando começou a estudar na escola?”;
- 2) “Você percebeu mudanças com a criança? quais?”;
- 3) “Na sua percepção, a criança se habituou a essa nova rotina, família e escola? Porque?”;
- 4) “Ela realiza as atividades escolares? Quais, você acha que ela gosta? O que a criança comenta sobre isso?”;
- 5) “A criança comenta sobre a professora e/ ou novas amizades?”;
- 6) “A criança comenta sobre diferenças no que ela faz em casa e no que tem que fazer na escola?”;
- 7) “A criança faz algo novo em casa, que antes de começar a estudar não fazia?”;
- 8) “O que mudou em casa quando ela começou a estudar?”;
- 9) “O que você acha que mudou na vida da criança quando ela começou a estudar?”.

APÊNDICE G

Roteiro de Entrevista

- Para os Professores (EP):

- 1) “Como você acha que a criança se sente nessa nova fase, o início da vida escolar?”;
- 2) “Você percebeu alguma resistência, ou não? Quais?”;
- 3) “A criança comenta sobre a família? O que?”;
- 4) “O que ela traz do contexto familiar para a escola?”;
- 5) “A criança comenta sobre a forma como vem para a escola e volta para casa?”;
- 6) “Ela realiza as atividades escolares com êxito? Quais?”;
- 7) “O que a criança comenta sobre essas atividades?”;
- 8) “Como ela se relaciona com você e com as outras pessoas da escola?”;
- 9) “Você acha que a criança compreendeu e tem exercido o papel de aluno (a) na escola, ou ela ainda se confunde com o papel de filho (a) do contexto familiar? Exemplifique?”;
- 10) “Na sua percepção a criança se habituou ao contexto escolar? Porque?”.

APÊNDICE H

Ficha de Registro dos Dados Observacionais (FRDO)

Nome da Criança

Nome do pai e/ou responsável da criança:

Sexo:

Idade:

Série:

Turma:

Turno:

Nome da educadora da criança:

30' antecedentes à ida para a escola na Família: registrar o que faz? Com quem faz? Como?

1' – 5'	
5' – 10'	
10' – 15'	
15' – 20'	
20' – 25'	
25 – 30'	

30' no trajeto de ida para a escola: registrar o que faz? Com quem faz? Como?

1' – 5'	
5' – 10'	
10' – 15'	
15' – 20'	
20' – 25'	
25 – 30'	

30' iniciais na escola: registrar o que faz? Com quem faz? Como faz?

1' – 5'	
5' – 10'	

10' – 15'	
15' – 20'	
20' – 25'	
25 – 30'	

30' finais na escola: registrar o que faz? Com quem faz? Como faz?

1' – 5'	
5' – 10'	
10' – 15'	
15' – 20'	
20' – 25'	
25 – 30'	

30' no trajeto de volta para casa: registrar o que faz? Com quem faz? Como faz?

1' – 5'	
5' – 10'	
10' – 15'	
15' – 20'	
20' – 25'	
25 – 30'	

30' na família, quando a criança chega da escola: registrar o que faz? Com quem faz? Como faz?

1' – 5'	
5' – 10'	
10' – 15'	
15' – 20'	

20' – 25'	
25 – 30'	